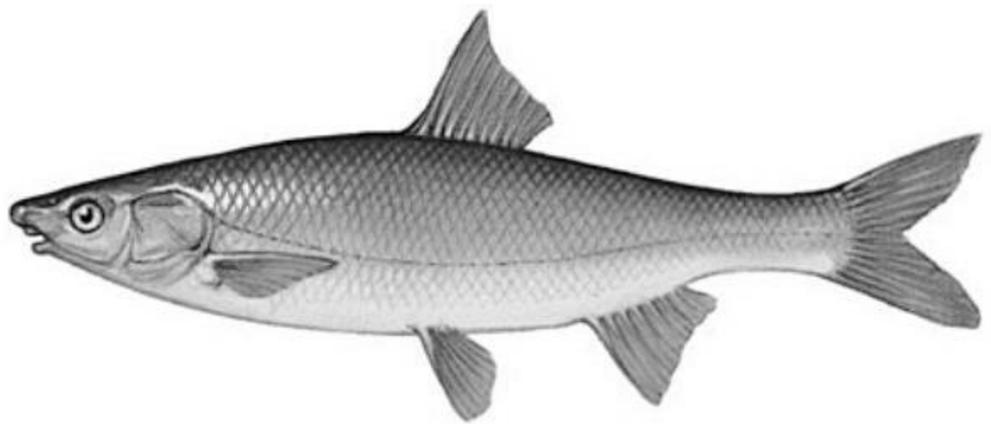


Positionen und Perspektiven. Künstlerische Fächer in der Schule. Eine interdisziplinäre Fachtagung

Reader



Zentrum für künstlerische Lehrkräftebildung



Universität der Künste Berlin

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	3
Susanne Fontaine: Ist-Zustand, Soll-Zustand – Zur Gattungspoetik von Rahmenlehrplänen.....	4
Ulrike Hentschel: Lehramt Theater!	7
Kirsten Winderlich: Individuelle künstlerische Förderung durch Transformation Ästhetischer Erfahrung	10
Ursula Rogg: Kunst als Schulfach: Lernen, sich überraschen zu lassen.....	20
Gabriele Sagasser: „Wir fangen schon mal an“	23
Kerstin Hetmann: Dreieck Lehrerbildung im Fach Theater	30
Karin Wittram: „I don’t like music, I love it.“	
Beispiele für das Transferpotential des Rahmenlehrplans für Musik.....	35
Birgit Kölle: Persönliches Statement.....	37
Volker Jurké: Skizze Künstlerische Lehrkräfte-Bildung – was ist dafür wichtig?	39
Thorsten Kluge: Zwei Blickrichtungen: Fachaufsicht/Fachbereichsleiter.....	41
Literaturverzeichnis.....	44

Anmerkung der Redaktion: Die hier vorliegenden Texte sind auf Wunsch der Tagungsteilnehmenden zusammengestellt worden, sie basieren auf Vortragsmanuskripten und waren nicht für eine Veröffentlichung gedacht. Daher unterscheiden sich die Textsorten und reichen von Vortragstexten, Präsentationen bis hin zu Stichwortlisten. Sie stellen persönliche Positionen und Perspektiven im Kontext der beruflichen Expertise dar.

Berlin, März 2017

Einleitung

Für die künstlerische Lehrkräftebildung in Berlin eröffnen die neuen Rahmenlehrpläne für die Fächer Kunst, Musik und Theater vielfältige Anknüpfungspunkte zur Diskussion zwischen Fachvertreterinnen und Fachvertretern – aber auch über die Fachgrenzen hinaus. So stellen sich beispielsweise Fragen in den Spannungsfeldern zwischen künstlerischer Arbeit und Kompetenzorientierung, zwischen institutionellen Anforderungen und ästhetischem Eigensinn, zwischen künstlerischer, wissenschaftlicher und sozialer Praxis.

Die Frage „Was ist für die künstlerische Lehrkräftebildung wichtig und welche Relationen gibt es zu den neuen Rahmenlehrplänen?“ stand im Zentrum der Fachtagung, die von Prof. Dr. Ulrike Hentschel initiiert und von dem Zentrum für künstlerische Lehrkräftebildung (zfkI) am 26. Februar 2016 an der Universität der Künste Berlin durchgeführt wurde.

In der Abschlussrunde wurde vereinbart, den konstruktiven Dialog interdisziplinär und interinstitutionell fortzusetzen und weitere wichtige Themenbereiche wie Medienkompetenz, Inklusion, Sprachbildung und Deutsch als Zweitsprache sowie fachspezifische Qualifizierungsangebote in den Blick zu nehmen.

Zur Planungsgruppe gehörten Susanne Fontaine, Ulrike Hentschel, Kirsten Winderlich, Annette Richter-Haschka.

Unser großer Dank richtet sich an Fanni Tihanyi, die als studentische Mitarbeiterin des zfkI die redaktionelle Überarbeitung des Readers sehr gewissenhaft vorgenommen hat.

Positionen und Perspektiven – Universität der Künste Berlin

Ist-Zustand, Soll-Zustand – Zur Gattungspoetik von Rahmenlehrplänen

Susanne Fontaine

Auf der Konferenz der deutschen Landesmusikräte im Februar 2016 mahnte ein Diskussionsteilnehmer an, dass das rasche Veralten von Lehrplänen in Studium und Ausbildung berücksichtigt werden müsse. Darauf entgegnete eine Ministeriale aus Nordrhein-Westfalen: Da liege er falsch, denn es handle sich nicht um Lehrpläne, sondern um Rahmenpläne, die per definitionem auf Kompetenzerwerb ausgerichtet seien und demgemäß keine konkreten Inhalte oder Stoffe vorgäben. Das einzige, was hier veralten könne, sei das Konzept selbst. Das aber steht derzeit in Berlin nicht zur Debatte.

Rahmenpläne sind etwas anderes als Lehrpläne oder gar Stoffverteilungspläne. Alle diese Textsorten haben etwas mit übergeordneten, ethischen und politisch begründeten Zielen zu tun, die der Schulunterricht erreichen soll. Und so lange sie Inhalte vorgeben, sind sie sich ihres Gegenstandes sicher, also der Frage, was „Musik“ sei und was zum Unterricht über diesen Gegenstand oder in diesem Fach dazugehöre. Übereinkünfte über den Gegenstand und das Repertoire, anhand dessen er vermittelt werden soll, bilden die Basis solcher Pläne, die man spätestens seit dem frühen 20. Jahrhundert in Verwaltungsvorschriften lesen kann, z. T. in sehr detaillierter Form, etwa in der Musik durch die Nennung von Liedern oder Werktiteln oder Komponistenbiographien oder Sachinhalten aus der allgemeinen Musiklehre und der Musikgeschichte. Liest man solche Pläne, stellt man schnell fest, dass es sich bei ihren Inhalten überwiegend um Mischungen dieser Dinge handelt, ebenso, dass vieles in diesen Plänen von großem Beharrungsvermögen ist und dass hier eine gewisse Parallelwelt zum Musikleben außerhalb der Schule entsteht. Ich erinnere an die überproportionale Bedeutung, die der Programmmusik zugesprochen wird oder an die jahrzehntelange Präsenz von im Konzertleben eher randständigen Stücken wie Bedřich Smetanas „Moldau“, Arthur Honeggers „Pacific 231“ oder Paul Dukas' „Zauberlehrling“.

Liest man historische Verwaltungsvorschriften über die Inhalte von Schulunterricht, fallen zwei Tendenzen auf, die die Entscheidungen, was in einem Fach unterrichtet werden soll, immer schwerer machen. Zum einen wächst die Zeitknappheit, spätestens seit dem Zweiten Weltkrieg, aber im Grunde bereits durch den steigenden Einzug von „Realien“ in die Schule schon seit dem späten 19. Jahrhundert. In dem Maße, in dem neue Fächer wie Naturwissenschaften oder Englisch Einzug in die Schule gehalten haben, entstanden Verteilungskämpfe um Zeit. Die Einführung neuer Fächer wie Politik, Informatik oder Wirtschaft oder Biotechnologie fand immer im Rahmen gleichbleibender zeitlicher Ressourcen statt, wenn diese nicht sogar, wie durch die Verkürzung der Schulzeit, ebenfalls knapper werden.

Dagegen läuft zum anderen die Tendenz, die Gegenstände der Fächer Musik und Kunst (wie auch vieler anderer Fächer) zu erweitern. Spätestens seit der Öffnung zur Populärmusik in der Bundesrepublik seit dem Ende der sechziger Jahre, zum „Umweltschall“, der „auditiven Wahrnehmungserziehung“ oder zu den „Musiken der Welt“ im Anschluss an die Kritik am Begriff des „Kunstwerks“ rutschen uns die Gegenstände weg, die das Zentrum des Fachs Musik einst ausmachten. Für die Bildende Kunst lässt sich Vergleichbares feststellen, ebenso für den Literaturunterricht in Deutsch und in den modernen Fremdsprachen. Auch in den Naturwissenschaften musste auf die Erweiterung der Gegenstände bei gleichzeitiger Zeitverknappung reagiert werden. Es sei nur daran erinnert, dass Martin Wagenscheins Konzept des „exemplarischen Lernens“ aus dem Physikunterricht stammt. Auch die „epochaltypischen Schlüsselprobleme“ Wolfgang Klafkis wurden bereits

etliche Jahre vor der Proklamation des Bildungsnotstandes in der alten Bundesrepublik und dem anschließenden Anstieg der Abiturientenquoten entwickelt.

Diese Schere hat sich immer weiter geöffnet. So ist es kein Zufall, dass inzwischen auf die Festlegung von Inhalten verzichtet wird. Wollte man es tun, müsste man die Debatten über Bildungskanons und Repertoires führen, die seit etwa 15 Jahren symptomatisch an anderem Ort, in populären Alles-was-man-wissen-muss-Büchern, stattfinden. Das würde bedeuten, dass man auch entscheiden müsste, was ausgegrenzt werden soll. In Zeiten von konfliktscheuer Toleranz, Globalisierung und Inklusion ist das allerdings sehr heikel. Der Rückzug auf Kompetenzen kann da zunächst einen willkommenen Ausweg darstellen.

Wie alle Verwaltungsvorschriften sind auch Rahmenpläne keine Verfasserschriften. Dessen ungeachtet stehen Personen hinter den Texten, Autoren, die in konkreten Situationen über gegenwärtige Ist-Zustände und den erstrebten Soll-Zuständen in der Zukunft nach erfolgreich absolviertem Unterricht sprechen. Autorinnen und Autoren bringen ihre eigene Bildungsgeschichte, ihre Wünsche, Fähigkeiten, Vorlieben, Stärken und Schwächen, blinden Flecken und Lieblingsbaustellen mit, die persönlichen ebenso wie diejenigen, die Zeit und Situation geschuldet sind. Sie fließen mehr oder weniger offensichtlich in die Verwaltungsprosa ein.

Insofern eignen sich Rahmenpläne wie auch herkömmliche Lehrpläne als Projektionsflächen für Wunschdenken, zu dem neben der allgemeinen Lebentüchtigkeit der Schülerinnen und Schüler derzeit Inklusion, Diversität, Gender Mainstreaming, globale Perspektive und insgesamt Tauglichkeit für ein späteres und in seinen Anforderungen derzeit nicht konkret vorhersehbares Arbeitsleben zählt.¹

Rahmenpläne, die Kompetenz-Ziele formulieren, eignen sich besonders gut für solches Wunschdenken, weil die Wege zum Ziel nicht vorgegeben sind, sondern die jeweilige inhaltliche Füllung Lehrerinnen und Lehrern oder Schulkollegien überlassen wird. Für diejenigen Lehrerinnen und Lehrer, die mit Phantasie, Sachverstand und Verantwortungsbewusstsein gegenüber den Schülerinnen und Schülern und gegenüber ihren Gegenständen unterrichten, sind sie sicher eine große Chance und ein Schritt aus der Gängelung durch Lehr- oder Stoffverteilungspläne herkömmlichen Zuschnitts. Wolfgang Edelsteins „Zur Demokratisierung ästhetischer Bildung“² ist ein schönes Zeugnis für den Idealismus, der einmal mit dem Kompetenz-Denken verbunden war. Das Fatale ist nur, dass es in der Realität, vergleichbar mit dem sogenannten Bologna-Prozess, auf den politischen Wunsch zu Sparen gestoßen ist, bei dem Mindeststandards zum Normalmaß werden und das Bewusstsein auf der Strecke bleibt, dass eine ausschließliche Konzentration auf das, was gestuft, aufbauend, operationalisier- und messbar ist, in vielen Fällen an der Sache vorbei geht, nicht nur in Fächern wie Musik und Kunst. Das, was im Musikunterricht tatsächlich empirischer Validierung standhält, ist sehr umgrenzt und steht in Kontrast zu dem Aufwand, dessen es bedarf, um es zu erfassen.³ Für diejenigen, die sich über Anregungen und Hilfestellungen freuen würden, sind Rahmenpläne weder Hilfe noch Instrument für Kontrolle oder Qualitätssicherung. Der Rückzug des Staates bzw. der Bildungsaufsicht aus Debatten über Inhalte von Unterricht ist also eine durchaus zweischneidige Sache.

¹ Kany, Uwe: Konkrete Utopie? oder Von der (Un-)Möglichkeit einer kompetenzorientierten Musiklehrerausbildung, in: Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/Innen e.V. Landesgruppe Berlin (Hrsg.): *Betrifft: Lehrerausbildung und Schule*, Heft 2 Berlin 2008, S. 35–41.

² Edelstein, Wolfgang: Zur Demokratisierung ästhetischer Bildung, in: Bilstein, Johannes; Dornberg, Bettina; Kneip, Winfried (Hrsg.): *Curriculum des Unwägbaren, Bd. 1: Ästhetische Bildung im Kontext von Schule und Kultur*, Oberhausen: Athena 2007, S. 67–82.

³ Jordan, Anne-Katrin: *Empirische Validierung eines Kompetenzmodells für das Fach Musik. Teilkompetenz. Musik wahrnehmen und kontextualisieren*, Münster/New York: Waxmann 2014.

Die Frage ist nun, wie jeder einzelne Lehrer, jede Lehrerin inhaltliche Entscheidungen treffen möchte und treffen kann. Bei diesen Entscheidungen in all ihrer Vielfalt mag es hilfreich sein, sich die Regelpoetik der Gattung „Lehrplan“, genauer gesagt: „Rahmenplan“, vor Augen zu halten, um das Bewusstsein für die Entstehungsbedingungen dieser Verwaltungstexte wach zu halten und zugleich die Freiräume zu sehen, die sie einem eröffnen.

In ihrer inhaltlichen Offenheit stellen Rahmenpläne zugleich Gefahr und Chance dar. Der Zusammenhang zwischen Bildungspolitik und Ökonomie sollte dabei nicht aus dem Blick geraten. Ist doch das Interesse an Bildung, die sich, möglichst in messbarer Art und Weise, an den Anforderungen des Arbeitsmarkts orientiert, maßgeblich von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) beeinflusst worden.

Positionen und Perspektiven – Universität der Künste Berlin

Lehramt Theater!

Ulrike Hentschel

An der Universität der Künste sind in der Fakultät Darstellende Kunst zwei theaterpädagogische Studiengänge angesiedelt: der Masterstudiengang Theaterpädagogik, der für die außerschulische Bildungsarbeit qualifiziert und der Ergänzungsstudiengang Darstellendes Spiel, in dem Lehrerinnen und Lehrer die Lehrbefähigung für ein *drittes* Fach – das Fach Theater – erwerben können. Dieses Ergänzungsfach kann berufsbegleitend in sechs Semestern oder auch als Vollzeitstudium in drei Semestern studiert werden.

Einen grundständigen Bachelor- und Masterstudiengang für das Lehramt Theater gibt es *bisher* an der UdK nicht. Aber das soll sich nun ändern.

Anlass dazu gibt die geänderte Lehramtszugangsverordnung (LZVO) vom 30. Juni 2014. Dort wird Darstellendes Spiel als Studienfach für das Lehramt an integrierten Sekundarschulen und am Gymnasium aufgeführt. Wir arbeiten nun daran, diese, von der Fachöffentlichkeit seit langem geforderte und nun mögliche, Einrichtung eines grundständigen Studiengangs für das Lehramt Theater möglichst bald umzusetzen. Damit wird nicht etwa top down ein neues Unterrichtsfach eingeführt. Die Unterrichtsrealität im Land Berlin ist, wie Sie alle wissen, dieser geplanten Einrichtung eines entsprechenden grundständigen künstlerischen Studiengangs bereits um Jahre voraus.

Der erste Rahmenlehrplan für das Fach Darstellendes Spiel in Berlin stammt übrigens aus dem Jahr 1984. Dort heißt es: „Der Kursleiter wird bei der Vorplanung eines Projektes Aktualitäten beachten, dies um so mehr, weil Theater [...] unmittelbar auf gesellschaftliche Wirklichkeit reagieren kann und jeder theatralische Arbeitsprozeß abhängig zu machen ist von den individuellen Reaktionen der Beteiligten auf diese Wirklichkeit.“⁴

Projektarbeit, den Hinweis auf aktuelle Bezüge und auf die Individualität der Schülerinnen und Schüler wird man so auch heute noch finden können.

Lediglich die Rede von dem Kursleiter als nicht gendergerechte und auch nicht fachspezifische Formulierung lässt dieses Zitat etwas alt aussehen. Die Bezeichnung Theaterlehrerin ist aktuell treffender. Rahmenpläne haben in der Zwischenzeit selbstverständlich zahlreiche Überarbeitungen erfahren und es hat in den letzten 30 Jahren unübersehbare weitere Entwicklungen gegeben: Inzwischen wird das Fach Theater an der Mehrzahl der Berliner weiterführenden Schulen unterrichtet, seit 2006 liegen einheitliche Prüfungsanforderungen für das Abitur (EPA) in diesem Fach vor, Ergänzungsstudiengänge und zahlreiche Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen werden angeboten. Inzwischen werden sogar Referendarinnen im Fach Theater ausgebildet. Deshalb ist es bildungspolitisch an der Zeit mit einem grundständigen künstlerischen Studiengang für das Lehramt Theater die Qualität des Unterrichts zu sichern, die auch für andere künstlerische Fächer gilt.

Nach dieser, mir besonders am Herzen liegenden, bildungspolitischen Positionierung komme ich zu meiner Perspektive auf die Fachdidaktik Theater.

⁴ Senator für Schulwesen, Jugend und Sport (Hrsg.): *Vorläufiger Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Fach Darstellendes Spiel*, Berlin 1984, o. A.

Zum Konzept einer integrierten Fachdidaktik

Der Unterricht im Fach „Theater“ ist durch die Arbeitsweise des Projekts entscheidend bestimmt. Entsprechend der allgemeindidaktischen Diskussion sind damit folgende – Ihnen allen bekannte – Merkmale des Unterrichts verbunden, wie sie auch in Teil A der Rahmenpläne „Bildung und Erziehung in der Jahrgangsstufe 1–10“ genannt werden.

- Handlungsorientierung
- Verbindung von (künstlerisch-)praktischem, theoretisch-reflexivem Lernen und sozialem Lernen
- Recherche-, Kontext-, Schüler- und Gruppenorientierung
- Interdisziplinarität
- Präsentation der Projektergebnisse (Produktorientierung)

Während allerdings in den meisten Fächern das Projekt eine *Methode* unter anderen darstellt und im Unterrichtsalltag eher Ausnahme als Regel ist, verhält es sich im Fach Theater anders.

Ein wesentlicher Grund dafür ist, dass das Projekt im Theaterunterricht nicht nur *methodisch* legitimiert wird. Projektarbeit legitimiert sich in der theaterpädagogischen Praxis vor allem als eine künstlerische Notwendigkeit. Sie beruht auf der Eigenart der Auseinandersetzung mit dem künstlerischen Gegenstand, einem komplexen theatralen Arbeitsprozess mit dem Ziel einer öffentlichen Präsentation des Ergebnisses.

In der Projektarbeit treffen also künstlerische Praxis, soziale Praxis und Vermittlungspraxis des Theaters in idealer Weise zusammen. Deshalb ist sie auch nicht eine ausnahmsweise eingesetzte Methode, sondern die bevorzugte Arbeitsweise im Fach Theater.⁵

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass im Vermittlungswissen und in den zu lehrenden didaktischen Kompetenzen im Bereich der Theaterpädagogik fachliches Wissen und Erfahrungswissen, explizites und implizites Wissen untrennbar miteinander verbunden sind. Ein solches Wissen lässt sich vorzugsweise situativ und handlungs- und erfahrungsorientiert vermitteln und erwerben. Die Reflexion von Vermittlungsprozessen ist im Feld der Theaterpädagogik unmittelbar auf die künstlerische Praxis angewiesen.

Aus dieser Verschränkung von künstlerischer, sozialer und kultureller Funktion des Theaters leitet sich die Notwendigkeit einer integrierten Fachdidaktik für einen Studiengang „Lehramt Theater“ ab. Dabei meint Integration, dass die Thematiken und Inhalte der Fachdidaktik im direkten Bezug zur Fachpraxis, also zur Anwendungssituation gelehrt und gelernt werden. Eine integrierte Fachdidaktik im Studium „Lehramt Theater“ geht also davon aus, dass der künstlerischen Praxis des Theaters (der Arbeit im Ensemble, der Gebundenheit der Darstellung an den Körper der Akteure, dem Verweis theatraler Zeichen auf die Zeichen des kulturellen Umfelds, der Intermedialität von Theater) didaktische Prinzipien immanent sind. Der Bezug zur Gruppe der Akteure setzt beispielsweise den Erwerb gruppenpädagogischer und -dynamischer Kenntnisse voraus. Künstlerische und soziale Lehr-/Lernprozesse lassen sich hier nicht voneinander trennen.⁶

Bertolt Brecht hat in diesem Zusammenhang vom Theater als der sozialsten aller Künste gesprochen. Darüber hinaus gilt, dass das Theater – jedenfalls in westlichen Kulturen – mit den Zeichen der es umgebenden Kultur spielt, sie als Zeichen von Zeichen auf die Bühne bringt. Die auf dem Theater zu

⁵ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin/Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.): *Rahmenlehrplan für das Wahlpflichtfach Theater. Jahrgangsstufen 7–10*, Berlin 2015, S. 23.

⁶ Ebd., S. 3.

verhandelnden Inhalte und Themen sind also ohne den gesellschaftlichen Kontext, in dem sie verhandelt werden, nicht denkbar. Theaterarbeit setzt nach diesem Verständnis immer die Recherche und Reflexion des Kontexts voraus und sie trägt, da sie aufführungsorientiert ist, entscheidend zur Schulkultur bei.

Auch jede Form der „ästhetischen Alphabetisierung“, also des Vermittelns von Wissen über die Kunst des Theaters als genuin didaktische Aufgabe des Theaterunterrichts, sollte sich idealerweise aus dem Projektzusammenhang ergeben. Dazu gehört zentral der Theaterbesuch und das „Theater sehen“.

Dabei geht es darum wahrzunehmen und sich darüber auseinanderzusetzen, wie andere (professionell und nicht-professionell) in diesem Feld arbeiten. Das ist auch eine wesentliche Voraussetzung für die kritische Reflexion der eigenen Arbeit. Diese Professionalisierung der Rezeption schult gleichzeitig die für das praktische Arbeiten grundlegenden Fähigkeiten zu beobachten, das Beobachtete zu beschreiben, darüber zu reden und eine Sprache zu finden, in der bei aller Subjektivität des Beobachtens Verständigung über das Gesehene möglich wird.

Die strukturfunktionalistische Fragestellung der herkömmlichen Didaktik (wer lernt, was, warum, wozu und wie) wird in einem solchen Konzept einer integrierten Fachdidaktik abgelöst durch eine praxeologische Sichtweise, die die künstlerischen und sozialen Praktiken der Akteure und das ihnen zugrunde liegende Wissen in den Fokus nimmt. Versteht man Lehren und Lernen als soziale Praxis, so tritt an die Stelle der subjektzentrierten Frage nach den Wirkungen von Kunst/Theater auf die Lernenden die Frage nach den vielfältigen und komplexen Bedingungen des Lernprozesses. Dazu gehören z.B. die institutionelle und räumliche Umgebung, Materialien, Werkzeuge und Techniken, das Wissen über deren Verwendung, die in die Körper der Akteure eingeschriebenen Routinen und Muster aber selbstverständlich leitenden Vorstellungen von ästhetischer Bildung, von der Rolle der Kunst für die Bildung.

Statt auf die beabsichtigten Wirkungen von Theaterarbeit für den Einzelnen (z.B. die zu erreichenden Kompetenzen) beziehen sich solche didaktischen Überlegungen auf die theatralen Praktiken und Erfahrungen in einem konkreten Produktionskontext. Damit verbunden ist die Verschiebung des Fokus' auf das Beziehungsgefüge zwischen den beteiligten Akteuren und die Vorstellung, dass ein produktiver Impuls von allen Beteiligten des Prozesses ausgehen kann, ebenso wie vom Material, von der Umgebung.

Der Erziehungswissenschaftler Rubén Gaztambide-Fernández spricht im Hinblick auf diese didaktische Grundentscheidung von einer „konzeptionellen Verschiebung“ und folgert: „Statt die Künste so zu sehen, als würden sie *etwas mit den Menschen tun*, sollten wir über künstlerische Formen nachdenken als *etwas, das Menschen tun*“⁷.

Eine Didaktik des Schulfachs Theater sollte entsprechend an der künstlerischen Praxis ansetzen und künftige Lehrerinnen und Lehrer des Fachs dazu befähigen diese reflexiv im Unterricht vermitteln zu können: Reflexiv bezogen auf den jeweiligen Kontext, in dem diese künstlerische Praxis sich ereignet aber auch bezogen auf den je eigenen bildungstheoretischen Horizont, das Konzept von ästhetischer Bildung, das den künstlerischen und den pädagogischen/didaktischen Entscheidungen zugrunde liegt.

⁷ Gaztambide-Fernández Rubén A.: Warum die Künste nichts tun, in: Gunhild Hamer (Hrsg.): *Wechselwirkungen. Kulturvermittlung und ihre Effekte*, München: kopaed 2004, S. 51–86, hier: S. 71.

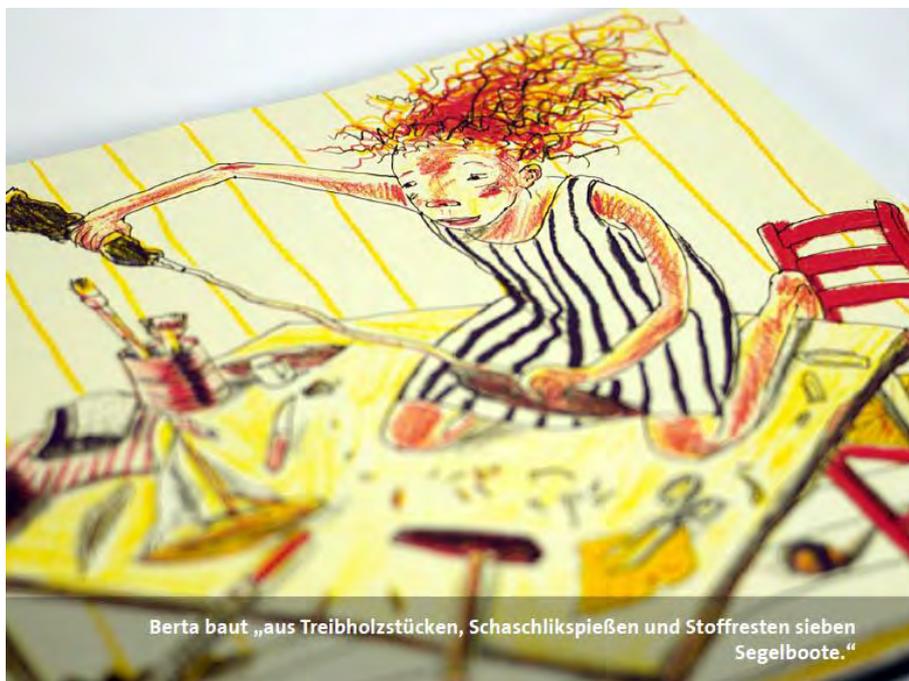
Positionen und Perspektiven – Universität der Künste Berlin

Individuelle künstlerische Förderung durch Transformation Ästhetischer Erfahrung Kirsten Winderlich

Für meinen einführenden Impuls zur künstlerischen Lehrkräftebildung unter besonderer Berücksichtigung des Faches Kunst habe ich mir Unterstützung geholt. Das ist Berta, sie wird mir gleich helfen in meine Vision einzusteigen.

Die Frage, die mich seit langem umtreibt ist, wie Kunst unterrichtet werden kann, ohne dass die Kunst aufgegeben wird. Wie können Kinder individuell künstlerisch gefördert werden und wie kann ich mich als Lehrerin mit meinen eigenen künstlerischen Erfahrungen einbringen?

Ich möchte zurückkommen zu Berta, deren Geschichte, erzählt und illustriert von Wiebke Oeser⁸, für mich im Hinblick auf die künstlerische Lehrkräftebildung ein Schlüsselerlebnis war.



Berta baut Boote, sieben Segelboote genau gesagt. Kein Segelboot sieht wie das andere aus. Das gefährlichste der Boote, aus Bertas Perspektive, ist ein Piratenboot. Sie bringt die Boote zum Strand und lässt sie segeln. Es ist kaum Seegang. Die Boote dümpeln so vor sich hin. Berta langweilt sich fast. Plötzlich kommt ein großer Fisch und verschluckt alle Boote – auch ihr Piratenboot.

⁸ Oeser, Wiebke: *Bertas Boote*, Wuppertal: Peter Hammer 1997.

Die Geschichte könnte jetzt folgendermaßen weitergehen:



Berta geht nach Hause. Sie ist traurig. Sie hat das Gefühl, das der ganze Tag hin ist. Sie kramt im leeren Kühlschrank, isst Dosenfisch. Dann hockt sie sich vor den Computer und schläft nach über zwanzig Computerspielen ermattet ein. Der Nachmittag könnte aber auch anders verlaufen.



Berta rafft sich auf und beschließt den Fisch zu fangen. Es gelingt ihr. der Fisch spuckt alles aus – alles außer ihr Piratenboot. Einen Moment ist Berta enttäuscht. Doch dann sagt sie sich: „Macht nichts“, und nimmt einen Korkenzieher mit.

Der Nachmittag könnte noch anders verlaufen sein. Ich komme jetzt zur dritten Variante. Nachdem Berta dem Fisch mit ihrem Piratenboot lange sprachlos nachgeschaut hat, geht sie nach Hause und zeichnet alles auf:



Sie zeichnet jedes Boot, den Bauch vom Fisch und alle Bohrinseln vor der Küste.

Was erzählt die Geschichte über die künstlerische Lehrkräftebildung? Was über den Kunstunterricht?

Es sind nicht ausschließlich die Boote und die Zeichnungen, um die es im Kunstunterricht gehen sollte, sondern vielmehr der Transformationsprozess der Erfahrungen, den Berta vollzieht und die sich im Prozess verdichten. Der künstlerische Bildungsprozess wird also weniger durch Aufgabenstellungen, die auf vorab festgelegte Lernresultate aufmontiert werden, in Gang gesetzt sondern beruht vielmehr auf eigenem Erleben, Handeln und Erfahren auf der körperlich-sinnlichen und szenisch-situativen Ebene, auf ästhetischen Erfahrungen.

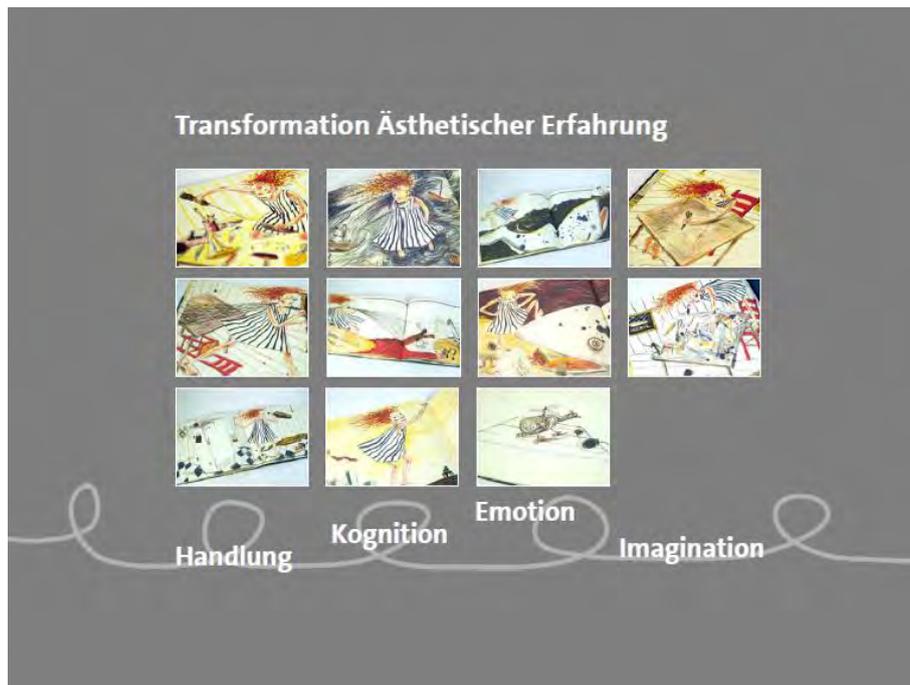
Mit Martin Seel sind ästhetische Erfahrungen als Veränderungen zu verstehen, die – ich zitiere Seel – „erst dann eintreten können, wenn wir uns auf die sinnliche Vergegenwärtigung von Phänomenen und Situationen einlassen.“⁹ Das Subjekt ändert in diesen Prozessen seine Sicht auf die Dinge, die andere und neue Handlungen nach sich zieht. Dabei sind Emotion und Imagination maßgeblich beteiligt, die erst in Verknüpfung und Wechselwirkung miteinander zu einem individuellen Ausdruck führen. Gert Selle versteht dabei künstlerische Bildung neben der Verarbeitung und Reflexion „gemachter“ Erfahrungen als eine Art „Probe-Erleben ersehnter und erträumter Erfahrung“¹⁰ und führt aus, dass ästhetische Erfahrungen nicht bloß in ein Erinnern und Sichern führe, sondern auch in ein Vorstellen und Wünschen, in die Imagination.¹¹

⁹ Seel, Martin: Über die Reichweite ästhetischer Erfahrung, in: Gert Mattenklott (Hrsg.): *Ästhetische Erfahrung im Zeichen der Entgrenzung der Künste*. Sonderheft 2004 der Zeitschrift für Ästhetik und Allgemeine Kunstwissenschaft, Stuttgart: Enke 2004, S. 76.

¹⁰ Selle, Gert: *Der Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis*, Reinbek: Rowohlt 1988, S. 33.

¹¹ Ebd., S. 33.

Ich veranschauliche diesen komplexen Transformationsprozess ästhetischer Erfahrung noch einmal über die Bilder von Wiebke Oeser:



Berta baut Boote. Sie ist engagiert und motiviert. Ihr Tun regt ihre Imaginationsfähigkeit an. Ein Boot wird in ihrer Vorstellung zu einem gefährlichen Piratenboot.



Sie bringt die Boote zum Strand, lässt sie ins Wasser. Sie ist gelangweilt.



Sie stellt sich einen großen Fisch vor. Sie ist gespannt. Sie erschrickt. Sie stellt sich vor, wie der Fisch ihr Boot verschluckt.



Sie ist enttäuscht. Sie ist müde und resigniert.



Sie ist wütend. Sie macht sich auf den Weg zum Strand um Sachen zu suchen. Sie stellt sich vor, sie fange den Fisch.



In ihrer Vorstellung fängt sie den Fisch. Sie findet Strandgut, Müll.



Sie stellt sich vor, der Fisch habe alles ausgespuckt. Sie findet ihr Piratenboot nicht unter dem Strandgut. Berta findet aber etwas anderes. Sie nimmt einen Korkenzieher mit nach Hause.



Zuhause zeichnet sie ihre Erlebnisse und gibt ihren Erfahrungen Gestalt.



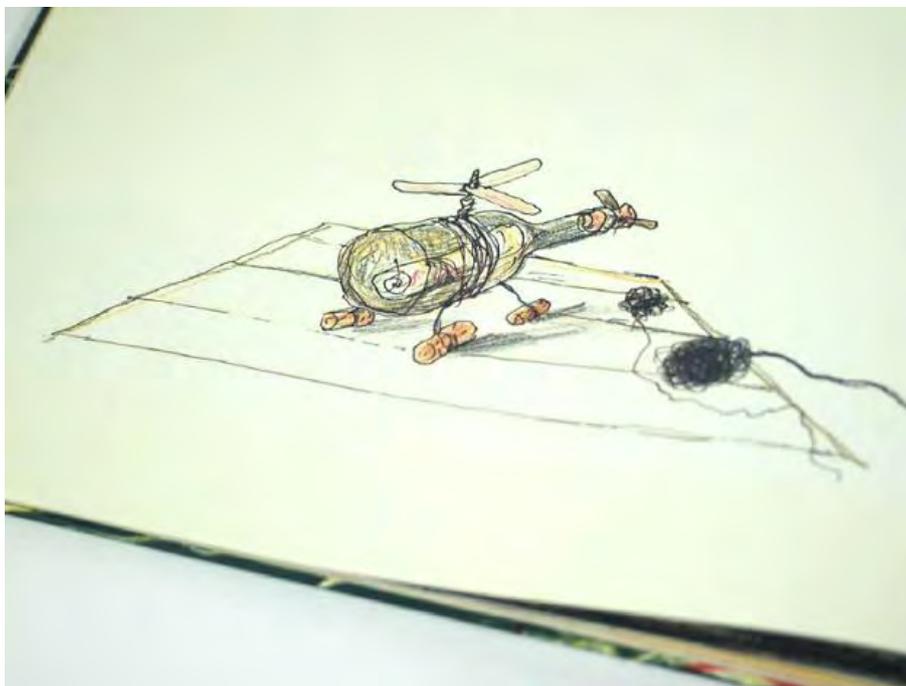
Dann rollt Berta ihre Zeichnungen zusammen stopft sie in eine leere Flasche und verschließt diese mit einem Korken. Wahrscheinlich war ihr bei dieser Handlung der Korkenzieher vom Strand behilflich. Oder dieses Fundstück hat sie erst dazu angeregt.



Auf alle Fälle macht sich Berta mit dieser Flaschenpost auf den Weg zurück zum Strand und wirft diese in hohem Bogen ins Meer. Und hier wird ein wichtiges konstitutives Moment ästhetischer Erfahrungen deutlich.



Ästhetische Erfahrungen verlangen nach Vermittlung und Austausch. Berta will sich mitteilen und sucht ein Gegenüber, den Anderen, der ihre im Objekt materialisierten Erfahrungen aufgreift, weiterentwickelt. Das könnte dann vielleicht so aussehen.



Es wird deutlich, dass sich künstlerische Bildungsprozesse in einer Dialektik von Wahrnehmung und Gestaltung entfalten, als Probehandeln zwischen Imagination und Wirklichkeit. Diese Auseinandersetzung auf der Grundlage eigener ästhetischer Erfahrungen bedeutet für Kinder und Jugendliche, sich eigene Zugänge zur

Welt verschaffen zu können, sich – ich zitiere Ernst Bloch „ins Werdende tätig hineinwerfen, zu dem sie selber gehören“¹² – und deshalb vertrauen zu können, einer Grundvoraussetzung für Bildung überhaupt.

Künstlerische Lehrkräftebildung sollte Studierende befähigen die ästhetische und künstlerische Bildung von Kindern und Jugendlichen zu stärken. Als Lehrerinnen und Lehrer sollten sie in der Lage sein, die ästhetische (Selbst-)Bildung von Kindern und Jugendlichen wahrzunehmen und daran anknüpfend die künstlerische Bildung zu initiieren und zu fördern. Dieses erfordert von Lehrerinnen und Lehrern sowohl umfassende eigene künstlerische Erfahrungen wie ein Wissen um die Künste als auch ein Wissen um das Erleben, Denken, Handeln und Fühlen von Kindern und Jugendlichen unter Berücksichtigung der Dimensionen ästhetischer Erfahrungen in Kindheit und Jugend unterschiedlicher sozialer und kultureller Kontexte.

Um ästhetische und künstlerische Bildung von Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, ist es meines Erachtens also notwendig einen Brückenschlag zwischen Kunst und Subjekt mitzudenken und – zu vollziehen und diesen als Erfahrungsraum zu gestalten, als einen Raum in dem mit Waldenfels weniger etwas hergestellt als vielmehr ein Prozess durchgemacht wird, in dem etwas entsteht.

Grundlegend für diese Gestaltung eines Erfahrungsraumes zwischen Subjekt und Kunst ist die Initiierung, die Begleitung sowie die Impulssetzung für eine Erweiterung der ästhetischen und künstlerischen Bildungsprozesse. Initiierung, Begleitung sowie Erweiterung oder Öffnung setzen eine aufmerksame Wahrnehmung des ästhetischen und künstlerischen Handelns des Subjekts und in der Folge Entscheidungen hinsichtlich des Umgangs mit Raum, der Bereitstellung von Material, der Begegnung mit Kunst, der Einbindung künstlerischer Arbeitsweisen sowie des Einsatzes von Sprache voraus.

Im Hinblick auf Berta könnte zum Beispiel gefragt werden: Welche Kunst wäre für den aktuellen Moment ihrer künstlerischen Entwicklung fördernd? Mit welcher Mitschülerin, mit welchem Mitschüler, wäre ein Austausch anregend? Welche künstlerischen Arbeitsweisen und Verfahren würden ihre Arbeit möglicherweise bereichern und erweitern? Auf welche Weise könnte sie ihre Arbeit vermitteln? Mit welcher Sprache?

¹² Bloch, Ernst: Das Prinzip Hoffnung, in: ders.: *Gesamtausgabe in 16 Bänden*, Frankfurt/Main: Suhrkamp 1977, Bd. 5, S. 1.

Positionen und Perspektiven – LISUM

Kunst als Schulfach: Lernen, sich überraschen zu lassen

Ursula Rogg

Margarete Raspé ist eine alte Dame, die in Berlin lebt. Sie hat ein paar wunderbare Filme gemacht, die kaum jemand kennt, Experimentalfilme, gedreht mit dem von ihr erfundenen Kamerahelm. Der Helm nimmt der Künstlerin Entscheidungen ab, er nimmt ihr die Kontrolle über das Bild ab. Margarete Raspé hat lange an Systemen gearbeitet, die ihr eine Handlungsfähigkeit am Rande des Kontrollverlustes ermöglichen. Darüber möchte ich sprechen: über Kontrolle und die hohe Kunst sie zu unterbrechen.

Margarete Raspé ist Filmemacherin und Performerin, Malerin und Zeichnerin. Sie hat drei Kinder allein erzogen und einen Haushalt geführt. Als Künstlerin ist sie ziemlich unbekannt, aber sie ist, was man einen „Artist's Artist“ nennt, ein für die Öffentlichkeit kaum wahrnehmbares, im künstlerischen Umfeld aber unverzichtbares Kraftzentrum. Das Haus mit den Kindern, den täglichen Pflichten, dem jährlichen Zyklus, den damit verbundenen Wiederholungen, die für Gegenwärtiges blind und taub machen können, ist der Schule vergleichbar. In dieses Haus also hat Raspé Künstler_innen geholt, die sie interessiert haben. Fluxus-Künstler_innen und einige der Wiener Aktionist_innen. Sie hat sich ausgetauscht und eigene Ideen entwickelt, hat zuhause immer weiter gearbeitet – vielleicht wäre sie sonst verrückt geworden oder schwermütig. Über das Arbeiten sagt sie: „Der große Unterschied ist: bei den Arbeiten, die ein Produkt herstellen, also zum Beispiel ein Essen, steckt ein Willensimpuls dahinter. Während, wenn ich zeichne, ich eben kein Produkt will, und etwas entsteht, was ich vorher gar nicht wissen kann, das Produkt also vorher nicht klar ist. Man weiß nur, dass es die Hand, den Stift, und das Papier gibt, die Größe des Papiers, dass es schwarz-weiß sein wird, und irgendwelche Zeichen, Zeichnungen entstehen, die keine Illustration sind. Ich will was, wenn ich in der Küche arbeite. Ich will nichts, und extra nichts, wenn ich zeichne, ich lass mich vollkommen los, ich lass die Hand los, und lasse sie machen. Da ist kein Wille mehr dahinter. [...] Es geht letztendlich um eine Aufnahme von Energie [...] Und das ist bei jeder Person verschieden.“¹³

Etwas geschieht; die Künstlerin lässt es geschehen, selbstvergessen und selbstbewusst, da ist kein Wille mehr dahinter, –es kann so sein oder auch anders, eine solche Gestalt annehmen oder eine ganz andere. Wir nennen es Kontingenz. Viele Künstler haben sich selbst Beschränkungen auferlegt, um ihren Körper oder zumindest die ausführenden Körperteile weniger willfährig und verfügbar zu machen und damit diesen Prozess herausfordernder und das Ergebnis weniger absehbar; berühmte Beispiele eines gezielten Kontrollverlustes sind etwa Matthew Barneys Drawing Restrictions oder Yoko Onos Cut Piece Performance. Raspé hat mit verbundenen Augen Rasen gemäht. Sie sagt darüber: „Für mich wurde klar, dass ich den rechten Winkel nicht laufen konnte, da die normale Kontrolle der Augen wegfiel. Entstanden ist also etwas anderes, als ich ursprünglich wollte, aber genau dieses Unkalkulierbare¹⁴, das Sich Aussetzen – auf Messers Schneide gehen war als Grundhaltung eine wichtige Voraussetzung in meinen Performances, wie in meinem gesamten Denken.“¹⁵

¹³ Ohne Angabe.

¹⁴ Natürlich haben einige von Ihnen mittlerweile die Verbindung zum Forschungsprojekt Kalkül und Kontingenz hergestellt. Das interessiert mich sehr. Ich möchte hier aber betonen, dass mit Kontingenz nicht in erster Linie das gemeint ist, was sich im Unterrichten ergibt, sondern als etwas, von dem ich wirklich meine, dass es eine Voraussetzung, ein *sine qua non* für künstlerisches Handeln ist. Und dass es etwas ist, das jeder lernen kann und das sich für jede und jeden lohnt.

¹⁵ Ein Gespräch zwischen Florida und Margaret Raspé, in: *FLORIDA Magazin #02*, München 2016, o. A.

„Denn du kannst nur etwas lernen, wenn du dich aussetzt!“¹⁶

Wenn Du dich aussetzt, dann erfährst Du, dass dein eigenes Vermögen mehr ist als das, was du wollen kannst - dergleichen sollte zumindest aufblitzen in den künstlerischen Fächern an der Schule. Von Anfang an und bis zum Ende sollen die Kinder und Jugendlichen erleben und erfahren, dass wir Dinge tun können, bevor oder ohne dass wir sie verstehen.

Aus meiner Sicht ist das ein wichtiger Teil dessen, was wir im Plan verankert wissen wollten: durch Einschränkung Anregung erhalten, durch Unvernunft zum eigenständigen Denken kommen, ergebnisoffen und dennoch nicht ziellos experimentieren und auch mit Geschehenlassen statt ergebnisorientiertem Handeln. Damit ist *ein* Teil beschrieben, *ein* Zugang, *eine* Lern- und Erfahrungsform.

Ein ganz anderer Zugang, der das Kontrollmoment außerhalb der eigenen Person entdeckt, kann z.B. so lauten: „Für die Auswahl der Arbeiten war entscheidend, dass sie [...] die Wahrnehmung des gesellschaftlichen Umfeldes der Schüler_innen experimentell veränderten, z.B. indem die Schüler_innen lernten, ihre Lebenswelt zu gestalten oder zu verändern oder das Verhältnis zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen eine Zeit lang veränderten, gegebenenfalls Hierarchien durchbrachen und Rollen umkehrten.“

Das Zitat aus der Kulturagentenausstellung „Picasso ist gut, aber ich bin besser“¹⁷ legitimiert einen ganz anderen, nämlich einen in der bewussten Rezeption verankerten Lernanspruch. Das muss man sich erst einmal vorstellen können, dass in der Schule etwas geschieht, ohne dass Lenkung, Auftrag oder Steuerung, – kurz: ohne dass *Kontrolle* dahinter stecken. Diese Freiheit zu riskieren und ihr mit Hingabe zu begegnen, birgt Überraschungspotential: Donald Davidson schreibt in „Vernünftige Tiere“: „Überraschung entspringt der Differenz zwischen einer früheren und einer späteren Überzeugung. Wenn ich überrascht bin, gelange ich unter anderem zu der Überzeugung, dass etwas, was ich ursprünglich geglaubt habe, falsch ist. [...] Überraschung über manche Dinge ist eine notwendige und hinreichende Bedingung des Denkens überhaupt.“¹⁸

Bedingungen des Denkens müssen also erst geschaffen werden. Wie schreibt man das in einen Plan? Nicht indem man Einzelaspekte festlegt, nicht, indem man Inhalte vorgibt. Man kann es nach unserer derzeitigen Erfahrung nur über die Verwendung offener Handlungsverben machen. Verben, die großzügig die kunstpädagogischen inhaltlichen Felder markieren und Handlungen mit offenem Ausgang beschreiben: *erkunden, ermitteln, erproben, wählen, in eigener Absicht einsetzen. Suchen, recherchieren, deuten.* Und dann: *begründen, beurteilen.* Und dann: *ermitteln, neu erproben, wieder erkunden...*

Man kann das lernen. Man kann lernen, sich überraschen zu lassen. Man kann es rechtfertigen mit diesem Plan, der ein Werkzeug zur Blumenberg'schen *Entselbstverständlichung* ist. Gute Lehrer_innen brauchen einen Plan höchstens zur Legitimation guten Unterrichts. Den anderen möge er ein Gelände sein, Anregung, Herausforderung und ein ständiges Mahnen gegen das Enge.

Lehrerinnen und Lehrer stehen unter dem Druck eines effizienz-orientierten Lernideals. Sie haben ihn nicht selbst gewählt. Er ist ein gesellschaftlicher Imperativ, größer als ein Lehrer, als eine Schule und größer auch als das Schulsystem, das diese Gesellschaft hervorbringt. Für manche Kinder hört diese Druck erzeugende Gesellschaft nie auf – nicht in der Schule, nicht im Elternhaus.

¹⁶ Ein Gespräch zwischen Florida und Margaret Raspé, in: *FLORIDA Magazin #02*, München 2016, o. A.

¹⁷ Siehe: <http://www.kulturagenten-programm.de/assets/Uploads/Downloads/FaltblattA5s2.pdf> (Letzter Zugriff: 28.03.2017).

¹⁸ Davidson, Donald: *Vernünftige Tiere*, Frankfurt/Main: Suhrkamp 2006, S. 40.

Wir sollten das nicht vergessen und immer auf dieses besondere Lernen schauen, das auch *Freiheit aushalten* bedeutet: „Du stellst meine Füße auf weiten“¹⁹.

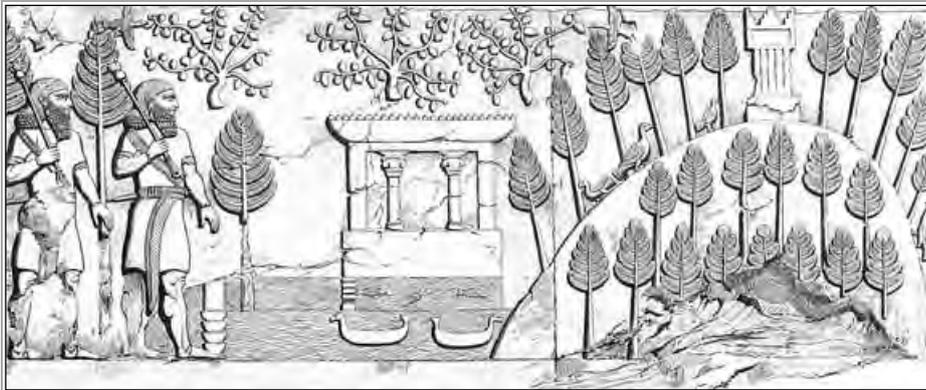
Gute Lehrer_innen brauchen keinen Plan, außer zur Legitimation guten Unterrichts. Den anderen möge er ein Gelände sein, Anregung, Herausforderung und ein ständiges Mahnen gegen das Enge.

¹⁹ Frei nach Psalm 31,9b. Siehe: Online Version der *Luther Bibel*, Ausgabe aus dem Jahr 1912, http://www.bibel-online.net/buch/luther_1912/psalm/31/#9 (Letzter Zugriff: 06.04.2017).

Positionen und Perspektiven – LISUM

„Wir fangen schon mal an“

Gabriele Sagasser



Umzeichnung eines assyrischen Reliefs aus Khorsabad. (P.E.Botta-E. Flandin, Monuments de Ninive II. Paris 1849. Taf. 113-114)

Gartenzwerg *trifft* Nebukadnezar: Dieses Jahresprojekt (2015/16) haben die Archäologin Sabine Böhme, die Künstlerin Anke Fischer sowie Erzieherinnen und Lehrerinnen der Carl-Kraemer-Grundschule durchgeführt.

Es wurde vom Berliner Projektfonds Kulturelle Bildung und Frau Waldtraut Braun aus Berlin gefördert und fand in enger Kooperation mit dem Vorderasiatischen Museum zu Berlin statt.

Ziel des Projekts war es, historische Bildung anzubahnen, Legenden und Alltagswissen miteinander zu verknüpfen, Kulturgeschichte sinnlich erfahrbar zu machen und dabei künstlerische Zugangsweisen zu nutzen.



Ausschnitt: Glasurziegel mit Keilschrift, Staatliche Museen zu Berlin – Vorderasiatisches Museum, Foto: Olaf M. Teßmer

Ein Thema u.a. waren die Hängenden Gärten von Babylon, also einer sehr alten Menschheitslegende zu einem der antiken Weltwunder, sowie auch das mesopotamische Schriftsystem: genannt Keilschrift. Letzteres ist für 6- bis 8-jährige Kinder ein eher abstraktes Thema. Das im Museum, also am Studienort, zeichnerisch von den Schülerinnen und Schülern dokumentierte Material wurde mit ästhetischen Erfahrungen in einer Schrebergartenkolonie sowie in der Gartenarbeitsschule im Schul- und Umweltzentrum Wedding verknüpft.

„Wir fangen schon mal an“ heißt in diesem Kontext, dass ich in einer Projektphase mit Inhalten des Rahmenlehrplans Kunst experimentieren durfte, um herauszufinden, ob und wie er funktioniert.



Keilschrift im 21. Jahrhundert. Digital und per Mausclick einsetzbar. Die Kinder erinnert dieses Zeichen an eine Pflanze.
In: Johannes Bergerhausen, Digitale Keilschrift, Mainz 2014

Von der Beobachtung zum Bildungsimpuls.

Wie muss die Aufgabe lauten? Wo ist die Kunst? Warum sollen Kinder das tun?

Die Kinder hatten sich mit unterschiedlichen Keilschriften beschäftigt, so auch mit digitalen Zeichen. Dieses Zeichen erinnerten sie an Blumen.

Wir hatten die Idee, natürliche und künstliche Dinge im Garten als Anregung zu nutzen, um aus ihnen etwas Zeichenhaftes werden zu lassen oder sie in etwas Neues zu transformieren. Der Garten in seiner Fülle und Üppigkeit diente dabei als Ideenpool. Die Idee der Erwachsenen war es, Analogien zu ähnlichen Formentdeckungen im Kontext der Keilschriften zu suchen.

Ich stellte mir die Frage, wie die Kinder mit dieser Aufgabe umgehen werden. Ist sie geeignet, um im Gestaltungsprozess eigene ästhetische oder künstlerische Erfahrungen zu machen? Welchen Impuls soll ich geben?

Vorbereitung:

Die Kinder suchen sich ein Gartenstück, das in den kommenden zwei Tagen ihr Experimentierfeld sein wird. Eine überschaubare Fläche, die einige Kinder sogar markieren und eingrenzen. Sie wird zu ihrem Terrain.

Nach dem ausgelassenen Herumschweifen und viel Ablenkung durch Tiere, Flugzeuge, Wasser und Hitze brauchen sie etwas, um zu sich zu kommen. Sie zersägen Äste, feilen, ritzen Muster, schleifen...

Sie bereiten ihr Baumaterial vor.

Eine sogenannte Zeitdehnübung, bei der sie Kontakt zum Material aufnehmen. Das Holz bietet ihnen einen starken Widerstand. Sie kommen zu sich und zum Material. In dieser Versenkung, so meine Vermutung, werden sie erste Gestaltungsideen entwickeln.

Aufgabe:

Erkunde den Garten

Greife etwas auf, das du in ein Zeichen verwandeln kannst.

Baue dein Zeichen.

Zeige es den anderen.



Das ist Nicolas. Er will zwei Äste in den Sand rammen. Das ist nur bis zu einer Tiefe von 10 cm möglich. Darunter sind Wurzeln, die Äste fallen immer wieder um. Einen dritten Ast, der die Konstruktion stützen würde, will er nicht. Er beginnt von Neuem. Das geht viele Male so. Er lässt nicht locker.



Ich frage ihn, ob er die Geschichte von Sisyphus kennt. Ich erzähle ihm kurz die Geschichte. Er merkt auf. Vielleicht dadurch ausgelöst geht Nicolas auf einen Steinhäufen zu und schleppt einzelne Steine zu seiner Konstruktion. Er legt behutsam einzelne Steine auf sensible Verbindungspunkte. Dass seine Konstruktion wieder zusammenfällt, stört ihn nicht.

Ich muss an Eva Hesse denken, die mit Formen der Wiederholung experimentiert hat. Formen der Wiederholung haben für sie ihren eigenen Sinn. Sie ermöglichen die Reflexion von Handlungen durch

Vergleiche sowie dem Feststellen von Übereinstimmungen und Abweichungen.²⁰
Das macht Nicolas jetzt intuitiv.

Ich frage ihn, ob es nicht anstrengend sei, immer wieder vom Neuen zu beginnen. Er antwortet mir, dass er ganz nach seinem Gefühl arbeitet und es, das Gleichgewicht, „schaffen“ möchte. Irgendwann bleibt seine Konstruktion stehen. Sie bleibt auch stehen, als andere Kindern hindurchkrabbeln und sie wird noch eine ganze Woche stehen bleiben.



Am nächsten Tag zeichnet Nicolas seine Konstruktion ab. Erst naturalistisch, dann abstrahiert er seine Zeichnung. Er gibt seinem Zeichen den Titel „Gleichgewicht der Natur“. Die Lehrerin erzählt mir, dass er eine Geschichte dazu geschrieben hat.

Ein paar Wochen später gehe ich in die Schule und schaue mit Nicolas auf Fotografien die einzelnen Bauphasen an. Er erinnert sich sehr genau daran und kann mir detailliert mitteilen, wie er zu seinen Teillösungen gelangt ist. Für ihn war es „kein Spiel, sondern Knebeli und Fantasie“. Er möchte das Zeichen noch einmal bauen. Und dann erzählt er mir, was für ihn das Wichtigste an dem Tag war: Das Roden eines verwilderten Gartenstücks, das sich hinter seinem Zeichen befand, das Spiel mit den anderen, die Brennnesselbüsche, die Aufgabenverteilung und wer dafür zuständig war ...

Ich frage ihn noch einmal nach Sisyphus und was für ihn Sisyphusarbeit sei. Nicolas: „Zähneputzen!“



²⁰ Kölle, Birgit: „Can it be different each time?“ Formen der Wiederholung bei Eva Hesse, in: Gaßner, Hubertus; Kölle, Birgit; Roettig, Petra (Hrsg.): *Eva Hesse – One more than one*, Ostfildern: Hantje-Cantz 2013, S. 34.

Jetzt komme ich zu Merve und Bengisu. Sie haben sich den Rasensprenger ausgesucht. An dem Tag war es zirka 30° C heiß.



Die Aufgabe war dieselbe: Sie haben, wie die anderen auch, Stöcke zersägt, glatt gefeilt und mit ultramarinfarbenem Pigment bemalt. In gewisser Weise haben sie das Gesehene 1:1 übertragen.



Bei der Präsentation finden sie heraus, dass die Farbe das Wasser symbolisiert. Irgendjemand entdeckt darin das Blau der Ziegel vom Ishtar-Tor.

Da es heute um den Rahmenlehrplan geht, habe ich die Aufgabe den drei Kompetenzbereichen aus dem TEIL C2 des Rahmenlehrplans Kunst zugeordnet.

Kompetenzbereich Wahrnehmen

Kompetenz: Material erkunden

Standard Niveau C (4.–6. Jahrgangstufe) - Material untersuchen

„**Erkunde den Garten. Greife etwas auf, das du in ein Zeichen verwandeln kannst.**“

Kompetenzbereich Gestalten

Material einsetzen und nutzen

Standard Niveau C (4.–6. Jahrgangstufe) - Anwendungs- und Aussagemöglichkeiten von angebotenem

Material einschätzen und in eigenen Vorhaben nutzen

„**Baue dein Zeichen.**“

Kompetenzbereich Reflektieren

Kompetenz: Adäquate Kommunikationsformen verwenden

Standard Niveau C (4.–6. Jahrgangstufe) - Sich gemeinsam über ästhetische Objekte und Handlungen sowie Kunstwerke austauschen

„Zeige es den anderen.“

Die Kinder haben die Aufgabe sehr unterschiedlich gelöst. Nicolas hat sein Material in etwas Neues transformiert, Merve und Bengisu haben das Gesehene übertragen.

Die Erfahrungen, die sie rund um ihre Gestaltungen gesammelt haben, können durch Gespräche, im Austausch von unterschiedlichen Sichtweisen und durch zeitliche Distanz reflektiert werden:

Wie jemand vorgegangen ist, was ging und was nicht, was man vorhatte und was daraus geworden ist, was die anderen sehen und was man plötzlich durch die Gespräche selbst entdeckt.

Reflexionen generieren neues Material für neue Aufgaben.

„Wir fangen schon mal an“

Erkunde den Garten.

Greife etwas auf, das du in ein Zeichen verwandeln kannst.

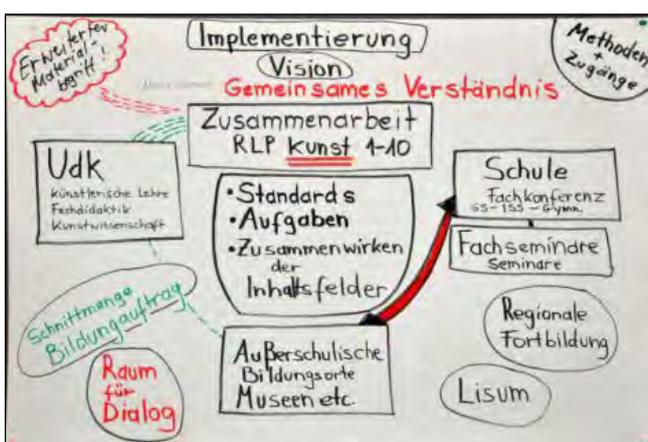
Baue dein Zeichen.

Zeige es den anderen.

Ich stelle mir vor,

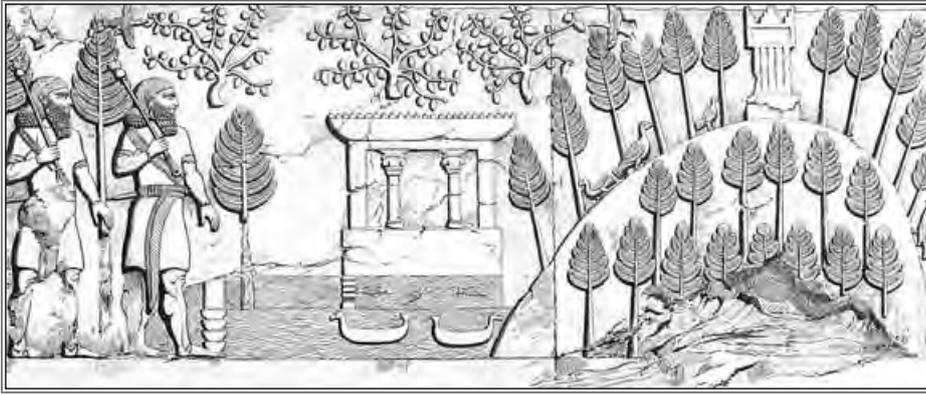
- dieselbe Aufgabe auf allen Niveaustufen in allen drei Kompetenzbereichen mit allen 32 Standards durchzuspielen von der 1. bis zur 10. Jahrgangsstufe, an sich selbst, mit Studierenden und mit Lehrkräften.
- die Aufgabe oder die Standards Künstlern zu zeigen und sie zu bitten, sie versuchsweise auf ihre eigene Arbeit zu beziehen.
- dass Kriterien für die unterschiedlichen Niveaus immer mit den Kindern und Jugendlichen gemeinsam entwickelt werden.
- dass wir gemeinsam herausfinden, was dazu beitragen sollte, dass Kinder und Jugendliche überhaupt bestimmte Kompetenzerwartungen erfüllen können.

Welchen Raum geben wir? Welche Situationen ermöglichen wir?



Grafik: G. Sagasser

Ich wurde gefragt, was aus meiner Sicht für die künstlerische Lehrkräftebildung wichtig ist und welche Anknüpfungspunkte ich dafür im neuen Rahmenlehrplan sehe. Ich halte die Zusammenarbeit quer über die Bildungsinstitutionen für äußerst wichtig und die gemeinsame Arbeit an Aufgaben im Kontext von Kunst, gepaart mit Eros, Neugierde, Ausdauer und Mut.



Kommt lasst uns in den Garten gehen und arbeiten!²¹
(nach Voltaire)

²¹ Frei nach dem Zitat „Laßt uns unser Glück besorgen, in den Garten gehen und arbeiten“ von Voltaire (1694-1778), eigtl. Francois-Marie Arouet, frz. Philosoph und Schriftsteller.

Positionen und Perspektiven – LISUM

Dreieck Lehrerbildung im Fach Theater

Kerstin Hetmann

Das Fach THEATER/Darstellendes Spiel ist – so erlebe ich das als Fachlehrerin und Beraterin – in der SEK I/SEK II bei den Schülerinnen und Schülern oft hoch anerkannt, die Kurse werden, wenn angeboten, gern gewählt, auf Ehemaligentreffen bekommen wir häufig gesagt, unser Fach sei das, was aus der Schule die meisten Spuren hinterlassen habe; wenn ich irgendwo nach meinem Beruf gefragt werde und sage „Lehrerin für Deutsch und Theater“ werde ich immer auf das zweite Fach angesprochen.

Zu den „Schwesterkünsten“ Musik und Kunst ist THEATER/Darstellendes Spiel als Schulfach erst später hinzugekommen; es ist ein Wahlpflichtfach und in der Sprache des LISUM ein sogenanntes „kleines Fach“.

Was ist unter diesen Bedingungen aus meiner Sicht für das Fach im „Kosmos der drei künstlerischen Fächer“ wichtig, besonders für die Lehrkräftebildung, welchen Einfluss hat hier ggf. der neue Rahmenlehrplan? Die Frage berührt, ausgehend von der Spezifik des Fachs, neben inhaltlichen Schwerpunkten auch (gewachsene) Strukturen der Lehrkräftebildung, dazu gehören Gemeinsamkeiten, aber auch eben beträchtliche Unterschiede in diesem Bereich zwischen Berlin und Brandenburg.

Ein kurzer Blick auf die Strukturen, wie sich aktuell darstellen

Das LISUM entwickelt und führt Fortbildungen durch für die Berliner und Brandenburger Beraterinnen und Berater. In meinem Verantwortungsbereich für das Fach THEATER/Darstellendes Spiel sind das vier Kolleginnen und Kollegen – zwei aus Berlin, zwei aus Brandenburg.

Die fortgebildeten Beraterinnen und Berater geben ihrerseits in Regionalkonferenzen und ggf. anderen Formaten den fachverantwortlichen Kolleginnen und Kollegen Fortbildungsinput – im aktuellen Prozess der Implementierung in vorgegebenen thematischen Formaten. Bei diesem Prozess gibt es deutliche Unterschiede zwischen Berlin und Brandenburg. So sind die Regionalkonferenzen in Brandenburg nur ein temporäres Format für die Implementierung und nicht Teil der regelmäßigen verpflichtenden Fortbildung wie in Berlin (das wäre in einem Flächenland wie Brandenburg auch nicht umsetzbar). Die Arbeit der Fachberaterin besteht unter anderem darin, die weit verstreuten Fachkolleginnen und -kollegen zu erreichen – in jeder Hinsicht.

Aktuell problematisch in Brandenburg für das künstlerische Fach THEATER ist, dass das Fach nur in Einzelfällen an den Oberschulen und Gesamtschulen und etwas häufiger an den Gymnasien angeboten wird, denn die brandenburgische Kontingentstundentafel macht das regulär erst ab Klasse 9 möglich. In Klasse 10 findet sich das Fach meist an den Gymnasien, die Lehrkräfte verwenden dann meist den für Brandenburg 2012 neu erarbeiteten Rahmenlehrplan SEK II/Einführungsphase Darstellendes Spiel.

Dieses begrenzte Angebot in Brandenburg liegt nicht im mangelnden Interesse begründet – weder auf Seiten der Schülerinnen und Schüler noch auf der der Lehrerinnen und Lehrer. Ein entscheidender Grund findet sich im Thema dieser Fachtagung. Es fehlen ausgebildete Lehrkräfte für das Fach. Dass, und unter welchen Bedingungen, das einmal anders war – darauf möchte ich später eingehen.

Ich möchte ergänzen, dass die brandenburgische Landesarbeitsgemeinschaft Darstellendes Spiel seit Jahren beträchtliche Anstrengungen unternimmt, dem verantwortlichen Ministerium für Bildung, Jugend und Sport verschiedene Vorschläge und Konzepte zu unterbreiten (z.B. für eine qualifizierende Lehrerweiterbildung, den Aufbau eines Lehrer- bzw. Studienseminars im Fach), bisher jedoch noch ohne Erfolg, den man als deutliche qualitative Verbesserung bezeichnen könnte.

Die Prozesse um die Entwicklung des neuen Rahmenlehrplans SEK I Theater und auch die aktuelle Implementierung sind für uns Beraterinnen in Brandenburg in mehrfacher Hinsicht inspirierend und wichtig:

1. Der Prozess der Entwicklung des neuen Rahmenlehrplans hat über die – wenn auch kleine – Gruppe der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer das gegenseitige Interesse für die Arbeit im Fach verstärkt und vertiefte Kontakte entstehen lassen.
2. Dieser Prozess wurde mit dem gewählten Format der Implementierungsveranstaltungen im LISUM fortgesetzt. In einer Arbeitsgruppenstruktur begegnen sich Lehrkräfte aus der Praxis, aus dem LISUM, Mitarbeitende der Senatsverwaltung, Beraterinnen aus Berlin und Brandenburg sowie Vertreterinnen und Vertreter aus der Universität (UdK). Die Lehrerfortbildung war unter diesen Bedingungen bisher ein interessanter Prozess, der inhaltliche Schwerpunkte des LISUM, Anforderungen und Sichtweise der Beraterinnen und Berater und Blick und Nachfragen der Kolleginnen und Kollegen aus Schule und Universität verband. Wie wird sich die Arbeit in der Arbeitsgruppe unter den Bedingungen der „laufenden Regionalkonferenzen“ entwickeln? Wird sie weiter bestehen? Könnte sie ggf. ihren temporären Status verlieren? Diese Fragen lassen sich zum jetzigen Zeitpunkt nicht beantworten.
3. In Brandenburg beginnen die Regionalkonferenzen mit einem gemeinsamen Angebot der Beraterinnen der künstlerischen Fächer für die angereisten Lehrkräfte der künstlerischen Fächer, dann folgen die fachspezifischen Teile.

Die Verpflichtung zur Teilnahme an den Implementierungsveranstaltungen hat neue Kolleginnen und Kollegen und Kollegen in die Fortbildungen geführt, immer geht es dabei auch darum, engagierte Kolleginnen und Kollegen zu ermutigen und zu begleiten bei ihren Versuchen, das Fach THEATER an weiteren Schulen anzubieten.

Resümee I

Der neue Rahmenlehrplan THEATER hat bis hierher durch seine schiere Existenz neue Impulse für die Lehrerfortbildung im Fach gesetzt. Die unterschiedlichen Rahmenbedingungen der Arbeit in Berlin und Brandenburg kennenzulernen und die Möglichkeit, diese Unterschiede wahrzunehmen und sich über sie auszutauschen waren prägende Facetten. Darüber hinaus stellt sich für mich die Frage: Wann ist Lehrerfortbildung – generell wie ebenso speziell für das Fach THEATER – nachhaltig?

Ein Exkurs nach Oranienburg, einer brandenburgischen „Enklave der Schultheaterszene“

Ich möchte Oranienburg unter dieser Etikettierung nicht deshalb vorstellen, weil ich dort arbeite, sondern weil es einen erkennbaren Zusammenhang gibt zwischen dem Zustandekommen dieses „Etiketts“ und der Frage nach der Qualität von Lehrerfortbildung besonders in künstlerischen Fächern. Zunächst: Was berechtigt zu dieser Einschätzung? – Ein Überblick.

- In Oranienburg gibt es eine schulübergreifende Fachgruppe, die sich im Regelfall mindestens zweimal im Jahr zu Beratungen trifft.
- Per Mail werden zu allen aktuellen Inszenierungen die anderen Kolleginnen und Kollegen eingeladen und meistens trifft man auch mindestens eine andere Kollegin, einen anderen Kollegen.
- Seit mehr als zehn Jahren existiert ein Projekt, bei dem sich die ehemals nur 11. (jetzt 10. und 11.) Klassen zu einer zweitägigen Gestaltungsarbeit zusammenfinden, die mit einer Kurzpräsentation zu einem vorher gemeinsam gewählten Thema beginnt, bei der alle Fachlehrerinnen und Fachlehrer Workshops anbieten und am Ende eine Workshop-Präsentation steht.
- Zehn Theaterlehrkräfte aus Oranienburg und Umgebung haben mit einem Theatermacher aus der Region über mehrere Monate García Lorcas „Bluthochzeit“ erarbeitet, in der Generalprobe ihren Schülerinnen und Schülern und an zwei folgenden Abenden dem einheimischen Publikum vorgeführt.
- Die Oranienburger Theaterlehrerinnen und -lehrer haben im vergangenen Schuljahr das Brandenburgische Landesschultheatertreffen vorbereitet, mit einheimischen Schülerinnen und Schülern organisiert und – inklusive einer Fachtagung – durchgeführt.
- Wir schaffen es, uns gelegentlich zu Fortbildungen zu verabreden, z.B. kürzlich zu einer Wochenendfortbildung zur Commedia dell'arte am LISUM.
- Wir treffen uns meist auf den Sommerakademien, fünftägigen Fortbildungen am Anfang der Sommerferien, einem Fortbildungsformat, das auch als Folge des Sonderstudienprogramms entstanden ist.
- Alle Teilnehmenden sind Mitglieder der Landesarbeitsgemeinschaft Darstellendes Spiel.
- Wir tauschen auch auf privater Ebene Vorbereitungen aus und beraten uns gegenseitig.

Wir kooperieren auf fachlicher und privater Ebene und motivieren uns zu Fortbildungen. Die Folge ist eine hohe Qualität der regionalen schulischen Theaterarbeit. Zwar muss der Vollständigkeit halber gesagt werden: Natürlich gibt es auch Probleme (in denen sich auch die allgemeinen Probleme bzw. unseres Fachs widerspiegeln), aber interessanter in diesem Zusammenhang ist die Antwort auf die Frage: Gibt es Ursachen für diese Entwicklung oder handelt es sich um einen Zufall?

Antwort: Ersteres trifft zu. Das damalige Schulamt Oranienburg hatte Ende der 90er Jahre für vier(!) Kolleginnen und Kollegen (darunter die damalige Vorsitzende und Gründerin der LAG Darstellendes Spiel Heidrun Baumgardt) die Teilnahme am Sonderstudienprogramm Darstellendes Spiel bewilligt, einem leider nur temporär eingerichteten, der Universität Potsdam unterstellten Sonderprogramm Weiterqualifizierung im Fach Darstellendes Spiel, das für die Studierenden nach zwei Jahren mit einer sogenannten Erweiterungsprüfung endete.

Die Seminargruppen in Brandenburg, Cottbus und Frankfurt/Oder führten – in der Regel unterrichtende – Lehrkräfte des Fachs zusammen, in den zum Studium gehörenden Projektwochen jeweils am Ende des Semesters tatsächlich aus dem ganzen Land Brandenburg. Es gab hochkarätige fachliche Veranstaltungen, Methodenseminare, wir schrieben studienbegleitend wissenschaftliche Hausarbeiten, auch Klausuren, gestalteten selbst künstlerisch auf der Bühne, führten Regie, hatten Bewegungsunterricht... Unsere Lehrerinnen und Lehrer waren damals unter anderem Ulrike Hentschel, Dorothea Hilliger, Volker Jurké, Martina Leeker.

Die damaligen vier Theaterlehrkräfte, denen das Schulamt Oranienburg durch seine Delegation Abminderungsstunden zuerkannte – etwas heute völlig Undenkbares – bildeten eindeutig die „Keimzelle“ der heutigen Schultheateraktivitäten in Oranienburg: Aus dem intensiven zweijährigen Studium wurde kollegiales

Befreundetsein, die Zusammenarbeit der Kollegen hat sich auf die Zusammenarbeit zwischen den Schulen ausgedehnt, wir schätzten unsere Arbeit(en), waren fachlich, methodisch und in der Entwicklung von Projekten sicherer geworden, unsere Arbeit war auch für die jüngeren Kollegen interessant. Das Studium war hochgradig anstrengend, aber absolut inspirierend und auch oder gerade aus heutiger Sicht sehen wir es als eine der wichtigsten und prägendsten Erfahrungen unserer beruflichen Laufbahn und Entwicklung. Schließlich: Das ist jetzt fast zwanzig Jahre her, trägt aber immer noch Früchte.

Resümee II

Eine gute, weil nachhaltige Theaterfortbildung bietet den beteiligten Lehrerinnen und Lehrern hervorragende Fachkräfte, lässt sie wissenschaftlich und künstlerisch arbeiten, ermöglicht das Entstehen und Arbeiten in einer Gruppe, berücksichtigt auch die pädagogisch-methodische Ebene, lässt die Position der Schülerinnen und Schüler erleben (Selbst-Machen-Müssen, sich Herausforderungen stellen), sie lässt durch ihre Dauer Prozesse und Entwicklungen zu. Vor allem aber: Eine solche Fortbildung mutet den Lehrerinnen und Lehrern zwar etwas zu, gibt ihnen aber auch Rahmenbedingungen, die signalisieren: Sie sind Fachkräfte, Ihre Fortbildung ist uns wichtig und sie geht nicht „nebenbei“, nach und neben dem Unterricht – jedenfalls nicht, wenn man bei Lehrkräften in der Breite Veränderungen bewirken möchte.

Der neue Rahmenlehrplan und die künstlerische Lehrkräftebildung

Die gemeinsame Arbeit der Theaterlehrerinnen und Theaterlehrer in Oranienburg hat auch die Arbeit am neuen Rahmenlehrplan geprägt – eine gemeinsame Arbeit der Berliner und Brandenburger Kolleginnen und Kollegen. Es scheint mir ein wichtiger Impuls für die künftige Lehrkräftebildung: dass Berliner und Brandenburger Lehrerinnen und Lehrer zusammenarbeiten und Erfahrungen austauschen; das gibt es bereits an der UdK, in der Sommerakademie, in den fachlichen Fortbildungen, die die beiden Brandenburger Beraterinnen Heike Schade und Silvia Marx anbieten und an zahlreichen anderen Stellen, sollte aber noch ausgebaut werden und nicht zufällig stattfinden.

Was kann der neue Rahmenlehrplan Theater für das Fach THEATER bewirken, was für die künstlerische Lehrkräftebildung hier? Zu fragen wäre, was ein Rahmenlehrplan überhaupt im Leben und in der Arbeit eines Lehrers, einer Lehrerin bedeutet. Ich zitiere diesen Satz eines Schulleiters: „Wenn ein Lehrer einmal im Schuljahr in seinen Rahmenlehrplan schaut, ist das schon viel.“ Sind Rahmenlehrpläne also das überschätzteste Instrument zur Verbesserung von Unterrichtsqualität? Nein, das glaube ich nicht. Aber der neue Rahmenlehrplan hat natürlich keinen „Kaninchen-aus-dem-Zylinder-Effekt“.

Was ihn als Grundlage eines künstlerischen Fachs und für eines, das jetzt auch tatsächlich THEATER und nicht Darstellendes Spiel heißt, unter anderem auszeichnet:

- seine ganz besondere Struktur und Gestaltung, die ihn handhabbar macht,
- seine inhaltliche Gestaltung, die verschiedene „Strömungen“ des Fachs abbildet,
- dass er das künstlerische Gestalten unter den Bedingungen des sozialen und kreativen Miteinanders in der Gruppe als fachspezifisch an jeder Stelle heraushebt.

Welche Impulse können davon für die Lehrerbildung ausgehen?

„Die von Globalisierung und fast unbegrenzter Verfügbarkeit von Informationen geprägte Welt erfordert eine Neuorientierung für das Lernen im Unterricht. [...] Zunehmend werden im Verlauf der Schulzeit fachliche Grenzen überschritten und vernetztes Denken und Handeln gefördert.“²²

Nicht nur dieses Zitat verdeutlicht: Die künstlerischen Fächer erhalten einen zunehmend größeren Stellenwert in der Schule. Bei der Implementierung der neuen Rahmenlehrpläne ist das Fach THEATER aus unserer Sicht an vielen Stellen „gefragt“, aber auch die Wahrnehmung der künstlerischen Fächer in ihren Gemeinsamkeiten wird gestützt.

Resümee III

Unter den Oranienburger Theaterlehrkräften, die das Sonderstudienprogramm durchlaufen haben, gab es besonders in den ersten Jahren danach den Spruch „Theaterunterricht macht einsam“. Wir waren offensichtlich so innovativ ausgebildet, dass wir uns in der Schule mit unseren Positionen, Sichtweisen, Vorschlägen, Vorgehensweisen deutlich häufiger im Kontrast zu den Kolleginnen und Kollegen erlebten, zumal das Studium Synergieeffekte auf unsere zweiten Fächer zur Folge hatte. Natürlich war der Spruch nicht ganz ernst gemeint und auch ein wenig „theatral“, aber im Kern thematisierte er etwas für die Lehrkräftebildung Wesentliches: Wenn Lehrerinnen und Lehrer sich gemeinsam den immer neuen Herausforderungen stellen s/wollen, dann müssen sie auch gleichermaßen gut ausgebildet sein/werden.

²² Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin/Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.): *Rahmenlehrplan Jahrgangsstufen 1–10*, Berlin/Potsdam 2015, S. 3.

Positionen und Perspektiven – LISUM

„I don't like music, I love it“²³

Beispiele für das Transferpotential des Rahmenlehrplans für Musik

Karin Wittram

Laut einer Umfrage von 2005 waren 91% der befragten Eltern in Sachsen-Anhalt der Meinung, dass Musikunterricht „ziemlich bis sehr wichtig“ für das Leben ist.²⁴ Kreativität bekommt einen großen Stellenwert im Berufsleben und wird in den Medien beschworen, gleichzeitig gehört Musik immer noch zu den Fächern, die eigentlich nur „Spaß“ bringen sollen und für viele Menschen für das harte, ökonomisch geprägte Erwachsenenleben so nutzlos wie „Gänseblümchen zählen“ sind.

Die Musik als Kunstform ist und bleibt für die meisten Menschen aber ein wichtiger Bestandteil ihres Lebens, sei es als Rezipienten oder als Musiker. Warum Musizieren und Musik so wichtig sind, möchte ich hier nicht erläutern, sondern verweise auf die Studie von Hans-Günther Bastian.²⁵ „Musik hören“ ist demnach eines der wichtigsten Hobbys von Jugendlichen, aber wenn sie im Unterricht zwischen *Musik machen* und einer *schriftlichen Aufgabe* wählen können, wählen sie die schriftliche Aufgabe, weil sie sich das Musikpraktische nicht zutrauen (O-Ton: „Das ist zu schwer für uns“). Was fehlt in diesem Moment? Es fehlen nach meiner Meinung Zeit, Ermutigung und Erfolgserlebnisse.

Kreativität braucht Zeit, Ermutigung und Erfolgserlebnisse

Wie können wir den Schülerinnen und Schülern diese Zeit, Ermutigung und Erfolgserlebnisse als Voraussetzung für künstlerisches Handeln einräumen? Zeit ist gebunden an äußere Bedingungen und kann nur innerhalb der gegebenen Bedingungen eingeräumt werden, solange die Stundenzahl der Musikstunden nicht erhöht wird. Ermutigung und Erfolgserlebnisse können wir nur mit unserer Persönlichkeit als Vermittler und Künstler ermöglichen, indem wir bei den Schülerinnen und Schülern selbst anfangen.

Ein Beispiel, bei dem es – aus meiner Sicht – funktioniert hat: Ein Schüler, der sich im Musikunterricht nur selten beteiligt hat und daher schlechte Zensuren erhielt, schaffte es, mit einem Mitschüler vier Takte eines zweistimmigen Stückes auf dem Keyboard zu üben und vorzuspielen: Sie bekamen dafür die Note 1, weil das für sie persönlich als eine großartige künstlerische Leistung zu bewerten war. Ziel war zunächst nur, gemeinsam zu beginnen und gleichzeitig anzukommen, was gelang. Somit folgte Stolz auf die Leistung und ein Erfolgserlebnis in Form einer sehr guten Zensur, für die die Voraussetzungen erfüllt waren.

Bezug zum neuen Rahmenlehrplan Musik

Wie lassen sich die Voraussetzungen für Kreativität und damit künstlerisches Handeln ganz unterschiedlicher Schülerinnen und Schüler mit dem neuen Rahmenlehrplan, der für Berlin und Brandenburg gilt, vereinbaren? Der Rahmenlehrplan Musik versucht darauf zu reagieren, indem er verschiedene Standards auf

²³ Frei nach 10CC im Lied „Dreadlock Holiday“.

²⁴ Mitteilungen des Landesmusikrates Sachsen-Anhalt e. V. (Hrsg.): *Musik und musikalische Bildung in der Ganztagschule. Chancen, Probleme, Projekte*, Halle 2005, S. 20.

²⁵ Bastian, Hans Günther: *Kinder optimal fördern – mit Musik. Intelligenz, Sozialverhalten und gute Schulleistungen durch Musikerziehung*, Berlin: Atlantis/Schott 2001.

unterschiedlichen Niveaustufen ausweist.

Die Kompetenz „Gestalten und Aufführen“ weist unter „Musik erfinden“ den Standard „Klänge erzeugen und experimentieren“ für die Grundschule auf, auf einem höheren Niveau sollen die Schülerinnen und Schüler „kurze Klangverläufe erfinden und mit eigenen Zeichen festhalten“ und im Jahrgang 9 und 10 „musikalische Abläufe innerhalb spezifischer Vorgaben erfinden und notieren“: Diese Standards funktionieren auch ohne traditionelle Notenschrift, mit grafischer Notation oder mit Computerprogramm und sind für *alle* Schülerinnen und Schüler möglich. Kreativität wird in fünf Bereichen auf ganz unterschiedliche Art möglich gemacht und das Misslingen von Experimenten ausdrücklich eingeschlossen, ebenso sind bewertungsfreie Räume innerhalb des Unterrichtes (ein weiteres eigenes Kapitel) vorgesehen.

Dazu zwei weitere Beispiele für erfolgreiches künstlerisches Handeln in der Schule:

1. Gisma und Max: Zwei Kinder, die im Unterricht kaum beschulbar sind, stellen sich bei der Weihnachtsfeier auf die Bühne und Gisma singt auf Italienisch ein Lied, Max begleitet sie auf der Trommel: Entscheidend ist, dass sie gemeinsam Musik *machen*, aufeinander hören, konzentriert sind, ihre Fähigkeiten einbringen, Erfolgserlebnisse und Öffentlichkeit erleben und sich in diesem Moment als „Musiker“ wahrnehmen.

2. Thema Grafische Notation in der 8. Klasse: Die Schülerinnen und Schüler gestalten eine eigene Musik zum Thema „Weihnachten“ und eine Schülerin sagt zu mir: „Ich freue mich auf die nächste Musikstunde, da können wir wieder *eigene* Musik machen.“ Hier steht die *individuelle künstlerische Erfahrung* an erster Stelle, die mit *Erfolgserlebnissen* verbunden war.

Nicht das „Wie“ ist entscheidend, sondern dass überhaupt viel Musik gemacht, getanzt, gesungen und zu Musik gemalt wird. Dass die Schülerinnen und Schüler etwas *Eigenes* erschaffen, ihre „eigenen Gedanken umsetzen“ (Zitat eines Schülers aus der 8. Klasse) und auf ihre eigene Art kreativ werden: „*Quality means quantity*“²⁶ heißt also einfach viele unterschiedliche Musikkontexte erleben, jenseits der reinen Spaßkultur, die manche Eltern für den Musikunterricht fordern.

Die Bewertung und der Anspruch an die künstlerische Qualität kann sich dabei nur nach den Voraussetzungen der jeweiligen Schülerschaft richten: Die Dahlemer Königin-Luise-Stiftung besuchen Schülerinnen und Schüler, die auf ihren privat erlernten Instrumenten „im Ensemble stilistisch vielfältige Musik machen“ können (so steht es im Rahmenlehrplan Musik unter Niveau G/H Kapitel „Instrumente spielen“), hingegen müssen an einer Brandenburger Oberschule möglicherweise andere Standards eingesetzt werden, die man *ebenfalls* im Rahmenlehrplan finden kann (z.B. „ein eigenes Musikvideo einstudieren und drehen“).

Fazit

Was bedeutet das für den Musikunterricht? Der Musikunterricht scheint sich zu einer „Verknüpfung von Erfahren und Handeln“ zu bewegen. Werner Jank spricht in diesem Zusammenhang von einer erfahrungserschließenden Musikerziehung. „Jede neue Erfahrung ist zugleich Selbsterfahrung“²⁷ Es geht um subjektive Musikerfahrung, die allerdings eingezwängt zwischen Mathearbeit und Vokabellernen erlebbar gemacht werden muss. Ich denke, der Musikunterricht bewegt sich auch weg von einer einheitlichen, das heißt summativen Bewertung, hin zu einer individuellen Bewertung. Geben wir den Kindern und Jugendlichen Zeit, Ermutigung und Erfolgserlebnisse, dann werden wir künstlerisches Handeln und künstlerische Qualität in der Schule erleben.

²⁶ In Anlehnung an John Cage: Mündliche Aussage in einem Gesprächskonzert im Oktober 1991, Universität Osnabrück.

²⁷ Aus: Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard; Weber, Rudolf (Hrsg.): *Neues Lexikon der Musikpädagogik*, Kassel: Gustav Bosse 1994, S. 62-64.

Positionen und Perspektiven – Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft

Persönliches Statement

Birgit Kölle

1. Was ist ein „Fach“?

Heutzutage denken wir oft, die Unterscheidung zwischen den akademischen Disziplinen und/oder Unterrichtsfächern sei unverrückbar. Ein Blick in die Geschichte zeigt aber, dass die Abgrenzung der „Fächer“ einem Wandel unterliegt; vergleicht man unseren heutigen Fächerkanon mit dem z.B. in der Antike (septem artes liberales), dann staunt man, welche Veränderungen sich vollzogen haben.

Vor diesem Hintergrund sehe ich die Notwendigkeit, auch heute die Fächergrenzen nicht als Abgrenzung zu verstehen, sondern als gleichsam pragmatische Trennung, die die Vielheit und Komplexität der Welt in der akademischen und schulischen Lehre vermittel- und erfahrbar macht. „Fächer“ sind daher erst einmal nichts anderes als Hilfskonstrukte. Tatsächlich ist die Welt aber immer noch ein „Ganzes“, das nur aus verschiedenen Perspektiven untersucht wird, wenn sich die „Fächer“ seiner annehmen. Wir täten gut daran, uns dessen immer wieder auch bewusst zu werden, wenn wir in der Gefahr schweben, den (fachlichen) Blick der anderen in zu geringem Maße wertzuschätzen. Er ist zumeist eine Bereicherung der eigenen Perspektive, und es lohnt sich, dies nicht nur zu respektieren, sondern auch als Reichtum der Blickrichtungen wahrzunehmen.

2. Was ist die Funktion von Bildung?

Spätestens seit PISA schlägt die Diskussion um den Sinn und die Vermittlung von Bildung eigenartige Purzelbäume, die letztlich kontraproduktiv sind:

Seit die Kompetenzorientierung durch die OECD über uns gekommen ist, wird der daran anknüpfenden und darauf setzenden Bildungspolitik allzu schnell eine einseitige, utilitaristische Ausrichtung unterstellt, die die Kinder und Jugendlichen unter allein ökonomischen Interessen einer möglichst baldigen Anpassung an das Ameisendasein im fremdbestimmten Berufsleben zuführen möchte.

Mal abgesehen davon, dass solche Verabsolutierungen grundsätzlich untauglich sind, um gesellschaftliche Entwicklungen zu beschreiben oder auch ihre Motive zu beurteilen, verschleiert die so aufgemachte Dichotomie von Kompetenzorientierung vs. Bildung, dass diejenigen, die so argumentieren, sich allzu schnell wegducken, wenn es darum geht, zu bestimmen, was denn heutzutage sinnvollerweise Bildung sein könne und was junge Menschen benötigen, um ein selbstbestimmtes Leben zu führen.

Aus meiner Sicht kann Bildung – auch und gerade heutzutage – nur auf „Vorrat“ erworben werden. Es gibt keinen Kanon von Inhalten, den ich mir nur anzueignen brauche, um davon lebenslang zu zehren. Ich muss es aushalten, mich mit vermeintlich Nutzlosem auseinanderzusetzen, um mich daran abzuarbeiten und mir dadurch Denk- und Handlungsmodelle anzueignen, die transferierbar sind. Mit anderen Worten: Natürlich benötigen junge Leute heutzutage Kompetenzen, die vielfach anwendbar sind, deren Aneignung wäre aber ohne eine Auseinandersetzung mit Inhalten sinnlos.

Insofern geht es bei der Vermittlung von Bildung um alles andere als um eine Instrumentalisierung von Inhalten für kurzfristige Ziele, sondern darum, in einer schnelllebigen Gesellschaft Selbstbestimmung zu ermöglichen.

3. Wie sieht eine Vermittlung aus, die das zu leisten vermag?

Es gibt keinen Königsweg für die erfolgreiche Vermittlung von – so verstandener – Bildung. Nicht zuletzt Hattie²⁸ hat in seiner umfangreichen Untersuchung verschiedenster Studien zu den Erfolgsfaktoren von Unterricht darauf verwiesen, dass es am wenigsten die Methoden sind, die Lernen befördern.

Als wesentlichsten Faktor machte er die Persönlichkeit der Lehrenden aus. Das überzeugt sofort, denn wenn ein Lehrender (oder eine Lehrende) nicht für das brennt, was er bzw. sie vermitteln will, wird der „Stoff“ bei den Lernenden kaum eine Spur hinterlassen. Zugleich zeigt die Erfahrung, dass noch der vermeintlich absurdeste und wirklichkeitsfernste Gegenstand Interesse erzeugen kann, wenn er mit echter Begeisterung vermittelt wird. Wenn das anders wäre, hätten wir keine Probleme bei der Studienplatzvergabe.

Ergo: Wenn die Universitäten erfolgreiche Lehrkräfte ausbilden wollen, müssen sie Menschen dazu bringen, ein begeistertes Interesse an den Gegenständen ihres Faches zu entwickeln und zu behalten. Sie sollten tief einsteigen in ihr Fach, damit sie sich im Unterricht nicht dazu verleiten lassen, vordergründig falsche Schülerantworten abzuwehren, weil sie auf den ersten Blick nicht schon in bekannten Büchern standen. Beim zweiten Nach- und Selberdenken stellt sich nämlich oft heraus, dass sich beim genauen Zuhören Denk- und Handlungsräume öffnen, die ungewohnt – und damit umso spannender sind. Ich habe auf diese Weise von meinen Schülerinnen und Schülern viel gelernt. Und gemeinsam haben wir die neuen Wege darauf abgeklopft, ob sie tragfähig waren. So lässt sich eine Lernhaltung befördern, die das Ungewohnte nicht abwehrt, sondern annimmt.

Nicht das Austreten von bekannten Pfaden macht klug; Umwege erhöhen die Ortskenntnis! Wenn wir die Lernenden nur mit dem konfrontieren, was ihrem unmittelbaren Erfahrungshorizont entspricht, bringen wir sie nicht nur nicht weiter, sondern kolonisieren ihre Erfahrungsräume. Das haben sie nicht verdient.

Als bestes Ergebnis von so verstandener Vermittlung von Bildung könnte man sagen: Kinder und Jugendliche, nicht zuletzt auch sicherlich Studierende, sollten einen Unterricht erhalten, der Lust macht auf Fremdes.

Und hier schließt sich der Kreis. Tief einzusteigen in das eigene Fach heißt zugleich, bereit dafür zu sein, die Grenzen des eigenen Faches immer wieder infrage zu stellen, immer wieder zu schauen, welchen Blick denn andere auf die Welt haben. Insofern ist die heutige Veranstaltung in ihrer Interdisziplinarität eine gute Selbst-Vergewisserung im eigenen Fach und des Austauschs über mögliche Gemeinsamkeiten.

²⁸ Hattie, John: *Visible Learning*, London/New York: Routledge 2009.

Positionen und Perspektiven – Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft

Skizze Künstlerische Lehrkräfte-Bildung – was ist dafür wichtig? ²⁹

Volker Jurké

Anknüpfungspunkte im Rahmenlehrplan 2015/16

- Offenheit der Themen und Inhalte, kein Kanon, Kompetenzen, Medienbildung, Sprachbildung, Übergreifende Themen

Aus Dozentenperspektive

Ziel: Qualität des Schultheaters verbessern (Unterricht, Aufführungen)

- Voraussetzung: Perspektivwechsel (von/vom Liebhaber/in zur/zum Theaterlehrer/in)
- Prämisse: Fach nicht vornehmlich als Vehikel zur Entwicklung formaler, sondern insbesondere ästhetischer Bildung
- proben statt unterrichten
- Projektunterricht auch in der Fachdidaktik
Das heißt: Handlungs- und Produktorientierung, Interdisziplinarität, Studierendenorientierung, gemeinsame Probenorganisation, die Orientierung am Ensembledanken und die Reflexion des künstlerischen und sozialen Kontextes
- Modellhaftigkeit der Veranstaltung in Bezug auf die Arbeit an der Schule, Prüfung der Transferpotentiale, Transferchancen und –grenzen
- Sich (bzw. die Studierenden) in einem eigenen Theaterprojekt einem Fremdpublikum „aussetzen“, selbst Theater spielen, präsentieren und reflektieren – künstlerische Eigenerfahrung
- eigene Inszenierung (Anleitung) als künstlerisch-vermittelnde Grunderfahrung...
- Aktuelle Tendenzen in der Theaterlandschaft wahrnehmen: nicht Pantomime, commedia dell'arte, Bühnenkampf usw. ohne Zeitbezug, sondern ...
- Zu Arbeitsweisen aus den Künsten schöpfen: z.B. Bruce Nauman – „Körperdruck“, J. Lecoq, der poetische Körper, B. Brecht, experimentelles Theater, viewpoint usw. – also nicht nur aus „Methodikkoffern“ von erfahrenen Lehrer-KollegInnen, sondern Künstler/ Spezialisten befragen, „Methodikkoffer“ und ihre implizite Ästhetik kritisch hinterfragen (Gefahr der Funktionalisierung für außerästhetische, pädagogische Zwecke)
- Zeitgenössisches Theater und mögliche inspirierende Impulse aufgreifen
- Konzeptentwicklung für eigenen Unterricht – Positionierung Theater versus Darstellendes Spiel
- flexibles fachdidaktisches Konzept entwickeln, welches für verschiedene und vielfältige Theaterästhetiken offen ist (nicht nur für die persönlich favorisierte Theaterästhetik) und damit grundsätzlich Schülerwünsche jenseits von Theaterklischees berücksichtigen kann.
- Reflexion des Selbstkonzeptes: Routinen, eigene (Theater-)Vorlieben, Einflüsse, Unterrichtsverständnis,

²⁹ Vgl. Jurké, Volker: Theater lieben und Theater lehren, in: Ulrike Hentschel (Hrsg.): *Theater lehren. Didaktik probieren*, Berlin: Schibri-Verlag 2016, S. 182–192.

Kompetenzgewichtung, Motive wie z.B. vor allem Sozialkompetenz durch Theater hinterfragen, Partizipation usw.)

Aus Fachreferenten- und Schulberaterperspektive (Unterricht und Fortbildung)

Ziel: Qualitätsentwicklung des Faches/Unterrichts und der sichtbaren künstlerischen Ergebnisse

- Bildungspolitisch: Politisierung der Studierenden
- politische Bedeutung der Stärkung des Faches durch Qualitätsentwicklung und umfangreiche Ausbildung
- Sonderstellung des Faches aufheben heißt: Theater in die Grundschule (vgl. Hamburg, Grundständiger Studiengang!)
- Rolle/Position in der Schule: nicht Regisseur/in sondern Theaterlehrer/in
- Inhaltlich: Zusammenarbeit mit der Universität, gemeinsame Entwicklung von Vorhaben, Diskussion fachdidaktischer Fragestellungen, Zusammenarbeit mit den anderen Künsten
- Sinnvolle Prüfungen und Klausuren etc., Aufgabekultur, Sensibilisierung für Bewertung/Notengebung als Problem
- Thematisierung des neuen Rahmenlehrplans – Chancen und Grenzen
- Entwicklung neuer Unterrichtsformate wie z.B. Leistungskurs, künsteübergreifende Projekte
- Wünschenswert: Beratung zu und Beteiligung an Grundschulfortbildung, Weiterbildungsangeboten
- Kooperation bei Fortbildungen, Workshops und ähnliches (nicht nur Ferienkurse)
- Konkrete Zusammenarbeit mit den Studierenden in Projekten (z.B. „Theater macht Schule“)
- Scharnier Fachseminar (zwischen Universität und Schule) im Referendariat mitdenken
- Kennenlernen der verschiedenen Festivals wie Theatertreffen der Jugend, Theater und Schule (TUSCH)

Wünschenswert wären Theaterlehrende,

- die proben statt unterrichten und dementsprechend die vielfältigen Chancen ästhetischer Bildung des Faches nutzen!
- den Mut haben eigene Wege zu gehen – Konzept!
- die ein flexibles Kunst-, Unterrichts-, Proben- und Theaterverständnis entwickeln
- die vom Theater her denken – und dann erst die Verknüpfung mit dem Lehrplan vornehmen
- die die komplexeren Dimensionen der Kunstform Theater als Chance begreifen, über das Kompetenzdenken hinauszugehen
- die die inhaltliche Offenheit als Chance für eine Anbindung an zeitgenössisches Theater nutzen
- die „Projekt“ als künstlerische Arbeitsweise, nicht als „Methode“ sehen
- die der intendierten Ästhetik, dem Thema, den Bedingungen und der Lerngruppe gemäß künstlerische Verfahren kombinieren und immer wieder flexibel anpassen – das ist eine Kunst!

Positionen und Perspektiven – Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft

Zwei Blickrichtungen: Fachaufsicht/Fachbereichsleiter Thorsten Kluge

(normativer Handlungsrahmen: Rahmenlehrplan vs. den mühevollen Weg der Umsetzung/Neuorientierung im Kollegium der Schule[n])

Der Rahmenlehrplan gilt als verbindlicher Orientierungsrahmen für das Unterrichtshandeln in der Schule (Klassen 1 bis 10):

In der Diskussion um die sich öffnende inhaltliche Struktur des Fachteils Kunst des neuen Rahmenlehrplans in der Phase der öffentlichen Anhörung wurde die Gruppe der Berufsanfänger/-innen als eine derjenigen benannt, denen eine kompetenzorientierte, mithin inhaltsbezogen offenere Vorgabe Orientierungsschwierigkeiten in ihrem Unterrichtshandeln gäbe.

Frage: Was brauchen Berufsanfänger/-innen?

Übertragung der eigenen künstlerischen Entwicklung im Rahmen des universitären Studiums auf schulische Lernszenarien.

Dies beinhaltet Offenheit der Strategien, Selbststeuerung, Handeln in Alternativen/Erprobungshandeln, Verknüpfung von Recherche und Gestaltungshandeln, die eigene Sicht und Verknüpfung mit der Wahrnehmung von Herausforderungen als gültigen Fokus und als Zugang für künstlerische Arbeit wertschätzen, Kommunikation über Lösungsansätze und Lösungen, Präsentation von Gestaltungslösungen als integraler Bestandteil der eigenen künstlerischen Arbeit, etc. Schulerfahrung mit Berufsanfänger/-innen/ Referendar/-innen zeigen solche Ansätze.

Dennoch scheint es Interferenzen mit einer anderen Denkrichtung zu geben.

Das Bild von Schule scheint überlagert zu sein von Bildern einer Lernstätte, die stärker noch von einer allgemeinen Sicht auf die Dinge bzw. auf die Lerninhalte ausging, die das Lernen in Schritten einer Vermittlung von Wissen (in Kunst auch von Handlungswissen, unbestritten, im Sinne von Fähigkeiten und Fertigkeiten) mit einer klaren Zielvorgabe, die sequenziert in kleine Unterrichtseinheiten das Ergebnis für eine Lerngruppe in der Planung und Durchführung von Unterricht vorgibt.

Diese Erwartungen verweisen auf die stark steuernde Aufgabe einer Lehrperson, das schafft Erwartungsdruck.

Vermutlich ist die eigene Schulerfahrung (die ja in der Qualität auch wertgeschätzt worden sein muss, da sie zur eigenen Entscheidung geführt hat, eine künstlerische/kunstpädagogische Ausbildung anzustreben) nach wie vor ein Orientierungsrahmen für die Erwartung und Umsetzung von Unterrichtskonstruktion.

Es muss die Frage im Vordergrund stehen: Was und wie sollen meine Schülerinnen und Schüler lernen?

(Das ist die berühmte Frage, die sich jede Lehrerin/jeder Lehrer nach einem alten, nach wie vor aktuellen Bild jeden Morgen vor dem Spiegel stellen sollte)

Zwei weitere Dimensionen machen die Neuorientierung auf eine andere Schule unter Umständen nicht einfacher:

Zum einen ist gewiss, dass Schule selbst nach dem richtigen Weg zu einer kompetenzorientierenden Lehreinrichtung suchen muss. Kolleginnen und Kollegen sind nicht allein durch die Einführung einer neuen Sicht durch neue Rahmenlehrpläne (auch bereits des letzten Rahmenlehrplans) bereits in ihrem Alltagshandeln neu orientiert; in vielen Bereichen gilt es gar Widerstände aufzubrechen, auf alle Fälle jedoch Planungs- und Handlungsformen für einen neu formatierten Unterricht zu entwickeln. Hier gibt es wenig Ermutigung für Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger, sich im Rahmen neuer Konzepte an ihren Schulen zu positionieren.

Man erinnere sich nur, wie lange bereits das neu propagierte Rollenverständnis des Lehrers oder der Lehrerin als „Lernberater/-in“ formuliert ist und wie beharrlich sich das Bild der Lehrperson als Wissensvermittler und Besetzer der Rolle des Zentrums im Unterricht hält oder wie die Konzeption der Abiturvorschläge bei jungen Kolleginnen und Kollegen eine traditionelle Ausrichtung bekommt, weil die gestandenen Kolleginnen und Kollegen nach „Rezepten“ befragt werden.

Und weiter (vorsichtig fragend) ist zu erkunden, inwieweit die Seminargruppen des Referendariats Bewahrerinnen traditioneller Lernkonzeptionen sind, weil sie in einer eigenen Beurteilungslogik mit offeneren, auch längerfristigen Unterrichtsarrangements Schwierigkeiten haben. Hierzu gibt es aber keine validen Erkenntnisse.

Vieles in Gesprächen mit Kollegen, aber auch in den Reformen der LZVO scheint auf veränderte Ansätze hinzuweisen. Ein wichtiger Schritt verspricht die Einführung des Praxissemesters zu sein, das in diesem Jahr im ersten Durchgang stattfinden wird. Eine gute Betreuung und Beratung von außerhalb der Schule muss demnach gewährleisten, dass hier auch selbstbewusst von den Studierenden innovative Ansätze in die Schule eingebracht werden können. Auf alle Fälle erscheint dieses Konzept als der richtige Weg, die beiden Institutionen frühzeitig in der Ausbildung in der Wahrnehmung der Studierenden zusammenzuführen.

Die zweite Gruppe, deren vermeintliche Schwierigkeiten in der Diskussion über den neuen Rahmenlehrplan oft genannt wurde, sind die sogenannte „nicht fachbezogen ausgebildeten Lehrkräfte“ (umgangssprachlich „fachfremde Lehrerinnen und Lehrer“).

Aufgrund der fehlenden Fachlehrer sind sie noch immer (und stabil) eine bestimmende Größe an den Grundschulen im Bereich der Jahrgänge 5 und 6, aber auch im Bereich der Integrierten Sekundarschulen. Es besteht kein grundsätzliches Problem im Einsatz dieser Kolleginnen und Kollegen, aber nach dem oben gesagten fehlt hier, in den künstlerischen Fächern, die zentrale persönliche Entwicklung im künstlerischen Denken und Handeln.

Und diese Diskussion ist im Moment in der Auseinandersetzung stark politisch besetzt. Allen Beteiligten ist klar, dass die Hochschulen mehr Lehrkräfte ausbilden müssen und dass die Politik über die Verwaltungen dafür die Rahmenbedingungen schaffen muss. Nur mit dem Mittel der verstärkten Einbindung von Quereinsteigern ist das Problem nicht adäquat zu lösen. Es sei an die Schulsituation der späten 1960er Jahre und auch noch der frühen 1970er erinnert: zum Beispiel im Sportunterricht, aber auch zum Beispiel im Kunstunterricht.

Immerhin gibt es von einem positiven Ende zu berichten: Seit Jahren hält sich das Fach „Bildende Kunst“ im Ranking der in der Oberstufe gewählten und zum schriftlichen Abitur geführten Leistungskurse auf einem hervorragenden *vierten Platz* der Fächerliste (nach Englisch, Biologie und Deutsch, aber noch *vor* Mathematik). Es ist in dieser Gruppe das letzte Fach mit einem dezentralen Abitur.

Warum ist das wichtig? Schülerinnen und Schüler haben eine freie Entscheidung bei ihrer Wahl; das legt eine hohe Wahrscheinlichkeit für das Studieninteresse als Ergebnis der Intensivbeschäftigung in den Klassen 7 bis 10 als Vorerfahrungen für Entscheidungsgründe nahe. Die Situation des Faches kann deshalb so schlecht nicht sein: Die Nutzerinnen und Nutzer fragen die Kunst nach.

Ich weiß, die Argumentation unterstellt den Schülerinnenentscheidungen (tatsächlich sind es drei Viertel Schülerinnen, die im Mittel die Leistungskurse besuchen) die Annahme, dieses Fach erleichtere den Erwerb des Abiturs; das ist zum einen richtig, zum anderen aber falsch...

Literaturverzeichnis

- Bastian, Hans Günther: *Kinder optimal fördern – mit Musik. Intelligenz, Sozialverhalten und gute Schulleistungen durch Musikerziehung*, Berlin: Atlantis/Schott, 2001.
- Bloch, Ernst: Das Prinzip Hoffnung, in: ders.: *Gesamtausgabe in 16 Bänden*, Frankfurt/Main: Suhrkamp 1977, Bd. 5.
- Davidson, Donald: *Vernünftige Tiere*, Frankfurt/Main: Suhrkamp 2006.
- Die Bibel. Online Version der Luther Bibel, Ausgabe 1912*, http://www.bibel-online.net/buch/luther_1912/psalm/31/#9 (Letzter Zugriff: 06.04.2017).
- Edelstein, Wolfgang: Zur Demokratisierung ästhetischer Bildung, in: Bilstein, Johannes; Dornberg, Bettina; Kneip, Winfried (Hrsg.): *Curriculum des Unwägbaren, Bd. 1: Ästhetische Bildung im Kontext von Schule und Kultur*, Oberhausen: Athena 2007, S. 67–82.
- Ein Gespräch zwischen Florida und Margaret Raspé, in: *FLORIDA Magazin #02*, München 2016.
- Gaztambide-Fernández Rubén A.: Warum die Künste nichts tun, in: Gunhild Hamer (Hrsg.): *Wechselwirkungen. Kulturvermittlung und ihre Effekte*, München: kopaed 2004, S. 51–86.
- Hattie, John: *Visible Learning*, London/New York: Routledge 2009.
- Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard; Weber, Rudolf (Hrsg.): *Neues Lexikon der Musikpädagogik*, Kassel: Gustav Bosse 1994.
- Jordan, Anne-Katrin: *Empirische Validierung eines Kompetenzmodells für das Fach Musik. Teilkompetenz. Musik wahrnehmen und kontextualisieren*, Münster/New York: Waxmann 2014.
- Jurké, Volker: Theater liebhaben und Theater lehren, in: Ulrike Hentschel (Hrsg.): *Theater lehren. Didaktik probieren*, Berlin: Schibri-Verlag 2016, S. 182–192.
- Kany, Uwe: Konkrete Utopie? oder Von der (Un-)Möglichkeit einer kompetenzorientierten Musiklehrerausbildung, in: Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/Innen e.V. Landesgruppe Berlin (Hrsg.): *Betrifft: Lehrerausbildung und Schule*, Heft 2, Berlin 2008, S. 35–41.
- Kölle, Birgit: „Can it be different each time?“ Formen der Wiederholung bei Eva Hesse, in: Gaßner, Hubertus; Kölle, Birgit; Roettig, Petra (Hrsg.): *Eva Hesse – One more than one*, Ostfildern: Hantje-Cantz 2013, S. 34.
- Mitteilungen des Landesmusikrates Sachsen-Anhalt e.V. (Hrsg.): *Musik und musikalische Bildung in der Ganztagschule. Chancen, Probleme, Projekte*, Halle 2005.
- Oeser, Wiebke: *Bertas Boote*, Wuppertal: Peter Hammer 1997.
- Seel, Martin: Über die Reichweite ästhetischer Erfahrung, in: Mattenklott, Gert (Hrsg.): *Ästhetische Erfahrung im Zeichen der Entgrenzung der Künste. Sonderheft 2004 der Zeitschrift für Ästhetik und Allgemeine Kunstwissenschaft*, Stuttgart: Enke 2004, S. 73–81.
- Selle, Gert: *Der Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis*, Reinbek: Rowohlt 1988.
- Senator für Schulwesen, Jugend und Sport (Hrsg.): *Vorläufiger Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Fach Darstellendes Spiel*, Berlin 1984.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft/Berlin/Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.): *Rahmenlehrplan Jahrgangsstufen 1–10*, Berlin/Potsdam 2015.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft/Berlin/Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.): *Rahmenlehrplan für das Wahlpflichtfach Theater. Jahrgangsstufen 7–10*, Berlin 2015.